

Le groupe de pairs et le processus de résilience dans un lieu de vie institutionnel

BACHELOR OF ARTS IN TRAVAIL SOCIAL



Réalisation : JANNEKEYN Sophie, BAC12 ES
Directeur de Mémoire : MARGOT-CATTIN Pierre

Mayens de la Zour, 12 février 2015

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser tous mes remerciements,

A Pierre Margot-Cattin, pour avoir accepté de bien vouloir diriger ce travail de mémoire. Il m'a prodigué conseils et soutien tout en m'incitant à poursuivre un travail de recherche de la façon la plus accomplie possible, dans le temps imparti.

A Pascal Comby et Yaël Nobile, tout particulièrement, pour leur disponibilité et leur expertise propices à des échanges riches et nombreux.

A mes pairs, étudiantes et étudiants à la HES, éducatrices et éducateurs sur le terrain, thérapeutes et passeurs. Leur présence, leur écoute, leur parole et leur implication ont contribué à créer une émulation dans une dynamique de recherche.

A toutes les autres personnes que j'ai rencontrées à titre professionnel et qui ont contribué de façon directe ou indirecte à la rédaction de ce document. Elles ont bien voulu m'accorder du temps afin de partager leurs expériences de vies et leurs expertises, certaines souhaitent garder leur anonymat et elles se reconnaîtront sans aucun doute.

Enfin, à mon mari pour ses encouragements bienveillants et sa patience au cours de l'élaboration de ce mémoire.

AVERTISSEMENTS

Par respect pour les personnes interviewées lors des entretiens, leur prénom est fictif.

Dans la rédaction de ce document, pour une plus grande facilité de lecture, les noms de genre masculin s'entendent au sens neutre, s'appliquant aux deux genres.

Au sujet des données théoriques, le "*" mentionné entre parenthèses indique le référencement à un document audiovisuel.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citations ou paraphrases, sont clairement indiqués.

Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Résumé

A l'heure actuelle, dans les champs médico-sociaux de réadaptation psychosociale et du handicap se multiplient des expériences novatrices sur la relation d'aide. De même, que les chercheurs en psychologie étudient les facilitateurs de résilience, la psychopédagogie développe une inventivité autour de la participation des apprenants. Comment prendre en compte ces nouveaux savoirs expérientiels dans le domaine du Travail social ? En prenant appui sur les relations interhumaines, les pairs trouvent des réponses pour dépasser leur traumatisme, suppléer à leur manque affectif et ainsi reconstruire leur espace relationnel. Dans cette perspective, cette recherche donne la parole à des personnes qui ont toutes vécu plusieurs années en hébergement stationnaire institutionnel en Suisse occidentale. Trois d'entre elles, devenues expertes du champ socio-éducatif se prononcent. Les données récoltées lors des entretiens individuels mettent en lumière les liens étroits qui existent entre l'épanouissement dans le groupe de pairs et les processus de résilience. Non seulement, les résultats de cette étude proposent une analyse des récits d'expériences par points de basculements mais aussi ils nous amènent à repenser les modèles d'accompagnement éducatif élargi aux pairs-aidants et aux tuteurs de résilience. Bien plus encore, cette exploration ouvre de nouveaux horizons sur la formation des professionnels socio-éducatifs et les interventions préventifs en milieux scolaires.

Mots clés

Institution, résident, pair, groupe de pairs, clique, pair-aidant, pairémulation, théorie de l'attachement, base de sécurité, traumatisme, résilience, récit, intimité, espace relationnel, espace personnel, distance, amitié, communication non verbale.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction.....	6
1.1. Choix de la thématique	7
1.2. Mes motivations personnelles et professionnelles	7
1.2.1. Observations préliminaires.....	7
1.2.2. Rencontres préliminaires et journées d'observation.....	8
1.3. Question de départ	8
1.4. Problématique et question de recherche.....	8
1.5. Objectifs et Hypothèses provisoires.....	9
1.6. Exploration.....	10
2. Cadre conceptuel.....	11
2.1. Institution et lieu de vie institutionnel.....	12
2.1.1. Etymologie et définition.....	12
2.1.2. Etiquetage et stigmatisation	13
2.1.3. Lieu d'éducation.....	13
2.2. Du résident au pair.....	13
2.2.1. Dénominateurs communs des résidents.....	13
2.2.2. Population concernée en quelques chiffres	14
2.2.3. Pair	15
2.2.3.1. Etymologie et définition.....	15
2.2.3.2. Groupe de pairs	15
2.2.3.3. Sous-groupes de pairs.....	16
2.2.3.4. Structures entre pairs.....	16
2.2.4. Pair-aidant	17
2.2.4.1. Origine américaine	17
2.2.4.2. De la réhabilitation psychosociale à la pédagogie.....	17
2.2.4.3. Relation d'être et esprit du don	17
2.2.4.4. Ressemblance et savoirs expérientiels	17
2.2.5. Pairémulation	18
2.3. Théorie de l'attachement.....	18
2.3.1. Origine et premières découvertes	19
2.3.2. Vie émotionnelle et vulnérabilité	19
2.3.3. Base de sécurité.....	19
2.3.4. Figures d'attachement	20
2.3.4.1. Attachement sécure	20
2.3.4.2. Attachement insécure évitant	20
2.3.4.3. Attachement insécure ambivalent	20
2.3.4.4. Attachement insécure désorganisé ou désorienté	21
2.3.5. Applications thérapeutiques	21
2.4. Résilience.....	21
2.4.1. Origine du mot	21
2.4.2. Définitions	22
2.4.3. Processus évolutif et multiple.....	22
2.4.4. Facilitateurs de résilience et entraves	22
2.4.5. Entourage attentif et narration du traumatisme	23
2.4.6. Espace de confiance et récits.....	23
2.5. De l'intimité à l'amitié.....	23
2.5.1. Intimité, espace relationnel et corps	23
2.5.2. Intimité et espace personnel	24
2.5.3. Intimité et distances.....	24
2.5.4. Secrets et confidences	25
2.5.5. Double intimité et relation d'intimité	25

2.5.6.	Fonctions de l'amitié.....	25
2.5.7.	Communication verbale et non verbale.....	26
3.	Démarche méthodologique.....	27
3.1.	Terrain de recherche et phase de préparation.....	28
3.1.1.	Déontologie et éthique	28
3.1.2.	Réajustements	28
3.1.3.	Faisabilité du projet.....	29
3.1.3.1.	Coopération des institutions et personnes ressources.....	29
3.1.3.2.	Argumentaire convaincant	29
3.1.3.3.	Evaluation des risques de la démarche	29
3.1.4.	Plan logistique.....	30
3.2.	Terrain de recherche et phase de recrutement.....	30
3.2.1.	Echantillonnage de population	30
3.2.2.	Choix des critères.....	31
3.2.3.	Phase de recrutement.....	31
3.3.	Observation.....	32
3.3.1.	Observation indirecte par entretien individuel	32
3.3.2.	Biais de l'observation.....	32
3.3.3.	Déroulement d'un entretien individuel et réajustements.....	33
3.3.4.	Conception de la grille d'entretien et réajustements	33
3.4.	Approche ethnographique	34
4.	Analyse des données.....	35
4.1.	Parcours de vie des interviewés	36
4.1.1.	Alex – résident pendant 3 ans.....	36
4.1.2.	Gérard – résident pendant 3 ans	37
4.1.3.	David – résident pendant 8 ans.....	37
4.1.4.	Evelyne – résidente pendant 4 ans	38
4.1.5.	Antoine – résident pendant 4 ans	38
4.1.6.	Simon – résident pendant 2 ans.....	39
4.1.7.	Julie – résidente pendant 4 ans	39
4.2.	Catégories	40
4.2.1.	Contextes immédiats	40
4.2.1.1.	Disponibilité et acceptation du cadre	40
4.2.1.2.	Postures rassurantes	41
4.2.2.	Spécificités des entretiens	41
4.2.2.1.	Visée : objectif manifeste ou dissimulé.....	42
4.2.2.2.	Implication	42
4.2.3.	Points de basculements dans l'entretien et prises de conscience.....	42
4.2.3.1.	Langage du corps	44
4.2.3.2.	Mots déclencheurs.....	44
4.2.3.3.	Points de basculements.....	45
4.2.3.3.1.	1 ^{er} point de basculement : chute et traumatisme.....	45
4.2.3.3.2.	Institutionnalisation difficile	46
4.2.3.3.3.	2e point de basculement : remontée et moteur de résilience	46
4.2.4.	Enjeux du groupe de pairs	47
4.2.4.1.	Coexistence et sous-groupes	47
4.2.4.1.1.	Electron libre, cliques et sous-groupes.....	47
4.2.4.1.2.	Catégorisations	48
4.2.4.2.	Systèmes d'influences.....	48
4.2.4.3.	Transgressions et complicités.....	49
4.2.4.3.1.	Cadre strict de l'institution.....	49
4.2.4.3.2.	Codes non institutionnels	49
4.2.4.3.3.	Sens de la magouille.....	49
4.2.4.4.	Responsabilisation citoyenne, pair-aidance et pairémulation.....	50
4.2.4.4.1.	Prédisposition du pair.....	50
4.2.4.4.2.	Energie du leader.....	50
4.2.4.4.3.	Pair-aidance dans le partage et l'action	51

4.2.5.	Garant éducatif	52
4.2.6.	Soutiens affectifs et amitiés	53
4.2.7.	Familles	53
4.2.8.	Intimité et distances	54
4.2.9.	Récits d'expériences et bilans	55
4.3.	Synthèse des résultats	56
4.3.1.	Rappel de la question de recherche et des hypothèses	56
4.3.2.	Réponse dans la synthèse de l'analyse	56
4.4.	Discussion des hypothèses	57
4.4.1.	Nouvelles hypothèses proposées	58
5.	Bilan et conclusion	59
5.1.	Bilan des processus d'apprentissage	60
5.1.1.	Positionnement professionnel	60
5.1.2.	Positionnement personnel	61
5.1.3.	Limites et perspectives de recherche	62
5.2.	Perspectives professionnelles et conclusion	62
6.	Bibliographie	65
6.1.	Livres, monographies, ouvrages	66
6.2.	Articles, périodiques, quotidiens	68
6.3.	Internet	68
7.	Annexes	71
7.1.	Récits ou essais, avec témoignages d'anciens résidents	72
7.2.	Films significatifs en lien avec la recherche	73
7.3.	Tableau synoptique des anciens résidents	74
7.4.	Tableau synoptique des prises de contacts téléphoniques des anciens résidents	75
7.5.	Extrait de notes de lecture	76
7.6.	Extrait de notes de synthèse de document audiovisuel	77
7.7.	Grille d'entretien	78
7.8.	Fiche d'observations de l'entretien	80
7.9.	Extrait de retranscription n°1	81
7.10.	Extrait de retranscription n°2	82
7.11.	Langage non verbal utilisé lors des entretiens	83

1. INTRODUCTION

A l'heure actuelle, dans les domaines de la réadaptation psychosociale et du handicap se multiplient des expériences de pair-aidance. De plus, les chercheurs en psychologie et en psychopédagogie étudient les relations entre pairs ainsi que les processus de résilience. Or, comment transposer ces découvertes dans le domaine du Travail social et plus particulièrement dans celui de la vie quotidienne en institution socio-éducative, si ce n'est en interrogeant les anciens résidents au travers de leurs différentes expériences au sein d'un groupe de pairs. En effet, ceux-ci interagissent constamment et leur proximité a un impact significatif sur leur développement.

1.1. Choix de la thématique

Le thème de ce travail aborde un des aspects de la qualité de la réinsertion des personnes en rupture sociale, scolaire, ou/et familiale. Mais au-delà de leur réinsertion réussie, cette étude cherche à faire un bilan, après coup, de leurs années passées en internat ou en foyer institutionnel. Pour ce faire, je cherche à mieux comprendre comment ce contexte résidentiel leur a permis d'expérimenter une meilleure connaissance d'eux-mêmes à travers les liens qu'ils ont développés avec les autres résidents. Ces interrelations entre pairs influencent-elles la qualité de leur réinsertion socio-professionnelle qui représente un des indicateurs du processus de résilience ?

1.2. Mes motivations personnelles et professionnelles

Tout d'abord, je me sens particulièrement concernée par les jeunes en rupture et par leurs difficultés à tisser des relations sociales. Le manque de repères et les freins majeurs dans la communication intergénérationnelle obligent les travailleurs sociaux à repenser l'interrelation entre jeunes comme une source fructueuse d'apprentissage dans une visée de reconstruction de soi.

La résonance et la confrontation entre jeunes forment des étapes sur lesquels le travail éducatif peut s'appuyer. En effet, leur proposer des projets communs qui développent leur sens du partage et de la réciprocité les prépare à la réinsertion. C'est bien là le cœur de l'accompagnement socio-éducatif.

Ensuite, dans le cadre de mes études de Bachelor en Travail social, j'ai souhaité réconcilier mes deux pratiques professionnelles, éminemment complémentaires, l'approche éducative et thérapeutique. En effet, lors de mes nombreuses expériences de terrain en tant qu'éducatrice, animatrice, psycho-praticienne et art-thérapeute, j'ai eu la chance d'accompagner des groupes de jeunes et d'adultes dans un cadre institutionnel, que ce soit lors d'ateliers et de séjours résidentiels. A chaque fois, j'ai noté l'impact significatif du groupe sur le développement des habiletés sociales. Je souhaite aller plus loin dans cette étude.

1.2.1. Observations préliminaires

Tout d'abord, dans le cadre de mon travail d'éducatrice dans un foyer d'hébergement spécialisé dans la réhabilitation psychosociale pour adultes, j'ai comparé le contenu d'une douzaine de plans d'accompagnement individualisés. Une large majorité d'entre eux ne mentionnait que des objectifs éducatifs personnels et individuels comme par exemple des compétences d'hygiène, de respect des horaires, de gestion du sommeil ou de participation à un atelier. Quand des objectifs éducatifs intégraient la notion de relation à l'autre, ils concernaient surtout la relation avec l'encadrement éducatif, comme la capacité à verbaliser une demande d'aide. Mais, aucun objectif ne prenait en compte directement la relation avec les pairs dans la vie communautaire, comme le partage avec les autres résidents, la compétence relationnelle avec les voisins de chambre, la coopération avec des anciens résidents.

Or, les adultes accueillis dans cette institution vivent des confrontations et des amitiés fortes entre eux. Comment ne pas considérer cet apprentissage de vie micro-sociétale comme un outil éducatif significatif qui peut être accompagné par l'équipe éducative dans une visée intégrative ? Je m'interroge aussi sur la difficulté pour le référent de fixer un objectif relationnel avec les pairs dans la mesure où se pose la question de définir l'état initial du comportement et la mesurabilité de l'évolution interrelationnelle.

Ensuite, au cours d'une expérience éducative prolongée au sein d'un foyer d'hébergement stationnaire spécialisé dans l'accueil de personnes présentant diverses dépendances et/ou des troubles associés, j'ai observé

combien elles présentent des comportements déstructurés à leur arrivée. Peu à peu, dans le cadre communautaire, elles développent des compétences relationnelles qui œuvrent activement à leur reconstruction. La confrontation à l'autre et le partage de tâches communes deviennent des ressorts éducatifs qui portent peu à peu des fruits. L'acceptation de la différence de l'autre les aide à s'accepter elles-mêmes. Comment toutes ces situations interactives créent-elles un contexte favorable à des apprentissages nécessaires pour la réinsertion ? De plus, les plus âgées, anciennes de l'institution, jouent un rôle de soutien envers les nouvelles arrivantes et font figure de témoins de résilience.

1.2.2. Rencontres préliminaires et journées d'observation

Début avril 2013, lors d'une journée d'observation à l'Institut Don Bosco, je fais la connaissance de Pascal Comby, Responsable du secteur éducatif, et de son équipe éducative. Ils me parlent des visites de certains anciens pensionnaires qui ont opérée une réinsertion socio-professionnelle de qualité. Et, ils expliquent combien ces jeunes, sortis de l'institution depuis quelques années, ressentent le besoin de revenir à nouveau. Pendant leur visite, les anciens formulent de vive voix des remerciements, dans une démarche spontanée, comme pour « boucler une boucle ». Dans l'institution, ils avaient un point commun : des confrontations difficiles avec les autres jeunes de l'institution.

En quoi la confrontation entre pairs permet au jeune en rupture sociale de se réapproprier d'autres codes relationnels constructifs ? Ou pour élargir la question : en quoi la relation aux pairs, dans un cadre institutionnel, permet-elle l'observation des comportements de l'autre ? Ces mécanismes donnent-ils des clés de compréhension de son propre comportement ? La vie en institution favorise-t-elle un parcours résilient ? Les apprentissages relationnels sous l'angle de la relation entre pairs forment-ils un terreau pour une situation de résilience ?

1.3. Question de départ

Dans un premier temps, je dirige mon attention vers le bilan positif, après coup, que font les anciens résidents sur leur passage en institution. Cet aspect de réussite éducative, mis en lumière par les résidents eux-mêmes me permet de donner la parole aux intéressés. Avec le temps, que gardent-ils de concret et de tangible de leurs apprentissages éducatifs ?

Dans un deuxième temps, je considère mon étude sous l'angle de la prise de conscience de leur évolution. Depuis que leur réinsertion est avérée dans la société, quelle lecture font-ils des événements déterminants qu'ils ont vécus en internat ou en foyer ? Comment les anciens résidents s'approprient-ils ce qu'ils ont expérimenté dans le cadre institutionnel et comment ils donnent un nouveau sens aux relations interhumaines.

Dans ce travail, je ne souhaite pas enfoncer des portes ouvertes sur l'utilité du cadre institutionnel pour accompagner les jeunes en rupture, mais je cherche plutôt à donner la parole à des acteurs d'une réinsertion réussie, la leur. Leur expérience de vie est riche d'enseignements et peut donner quelques pistes de réflexions sur l'accueil socio-éducatif en internat.

Ma question de départ est donc :

En quoi les relations entre pairs, dans un cadre institutionnel, sont-elles des facteurs permettant ou facilitant la résilience des jeunes en rupture ?

1.4. Problématique et question de recherche

La question de départ reste vaste et en utilisant l'angle du témoignage des résidents, je m'interroge sur les éléments significatifs et formateurs qu'ils ont expérimentés à travers les relations avec leurs pairs dans un cadre institutionnel ? Comment, a posteriori, ils mettent en perspective cet enseignement ? Sont-ils prêts à partager leurs réflexions en toute liberté et en toute franchise, face à quelqu'un qu'ils ne connaissent pas et qui appartient à la génération des parents ou des éducateurs ?

Au fil du temps, depuis leur sortie d'institution, ont-ils pris une maturité suffisante pour éviter d'être victime d'un conflit de loyauté envers une institution qui les a aidés par le passé ? Comment font-ils le lien entre ce

qu'ils ont vécu en institution et ce qu'ils vivent dans leur présent ? J'en appelle à leur qualité d'analyse et à leur sens critique.

La problématique tend vers le témoignage croisé des anciens résidents mais sous l'angle de l'interrelation entre pairs. Je ne traiterai pas de leur relation avec l'équipe éducative. J'envisage comme clé de lecture le moyen de la résilience et comme outil de recherche l'entretien.

Mon approche impose de retrouver des anciens résidents et d'aller à leur rencontre afin de les questionner sur leurs expériences de résilience. Je souhaite les convaincre de l'utilité de ma démarche et de leur faire comprendre que leur expérience peut faire progresser significativement le travail éducatif.

Voici donc ma question de recherche :

Comment des personnes vivant une réinsertion de qualité, après un séjour résidentiel en institution, en parlent-elles après coup ?

1.5. Objectifs et Hypothèses provisoires

Avant de formuler des hypothèses provisoires qui me guideront dans mon processus de recherche, je définis des objectifs opérationnels, pratiques et réalisables en relation avec ma question de départ et ma question de recherche :

- Lister mes ressources techniques et humaines,
- Comprendre ce que signifient une réinsertion de qualité, une socialisation réussie et un processus de résilience,
- Prendre connaissance des différentes voies possibles au sortir de l'institution : professionnelles (apprentissage, chômage, en emploi, salariés) familiales (état civil, liens avec les parents), sociales (réseau des anciens de l'institution, lieu de vie),
- Prendre contact avec deux ou trois institutions (éducateurs ou responsables éducatifs) pour les questionner sur la faisabilité du projet,
- Prendre connaissance des autres rencontres mises en œuvre par l'institution entre anciens et résidents actuels : cadre, visée, contenu et incidences sur les participants,
- Evaluer les questions déontologiques et éthiques,
- Evaluer les risques de la démarche,
- Définir le terrain de recherche à partir d'une liste d'anciens résidents,
- Définir les critères de recrutement,
- Prendre contact avec les anciens résidents par téléphone, pour leur présenter individuellement l'objectif de la recherche (le bilan après coup de leur placement) afin de recueillir l'adhésion de certains d'entre eux au projet,
- Fixer un rendez-vous avec les anciens résidents pour l'entretien,
- Rencontrer les anciens résidents ainsi présélectionnés,
- Prendre conscience des biais de l'observation,
- Choisir le type d'entretien, le format,
- Concevoir et rédiger une grille d'entretien,
- Lister la nature des relations entre pairs au sein de l'institution (prendre connaissance des anecdotes par l'équipe éducative des institutions),
- Etablir un calendrier réaliste des actions à entreprendre,
- Faire un point régulier avec mon Directeur de mémoire.

Mes premières hypothèses prennent racine dans le croisement de mon expérience professionnelle auprès des adolescents et des adultes et avec mes observations de pratique éducative en milieu institutionnel. Elles répondent provisoirement à ma question de départ et valide ma question de recherche.

Les hypothèses provisoires comportent trois volets :

- La vie communautaire en milieu socio-éducatif développe des compétences particulières de socialisation.
- La vie en internat crée des situations de confrontations entre jeunes qui favorisent le développement de leurs capacités de résilience.
- Autrement dit, la confrontation au sein d'un groupe de pairs permet de verbaliser et dénouer des nœuds relationnels propices à l'itinéraire résilient.

Ses hypothèses servent de point de départ à mon étude et synthétisent le fruit de mes échanges avec des éducateurs et des professeurs. Mais, elles sous-entendent le travail de collecte des récits de vie et de bilans personnels des anciens résidents sur leurs relations aux pairs.

1.6. Exploration

L'exploration est multidirectionnelle et protéiforme. Elle prend l'aspect d'une recherche bibliographique où se télescopent des domaines variés comme l'éducation, la pédagogie, le droit, la sociologie, la philosophie, la psychologie et l'anthropologie, et à d'autres moments, je deviens enquêtrice ou journaliste auprès des professionnels. Je choisis des auteurs scientifiques, qui possèdent de nombreuses publications à leur actif. Je sélectionne des experts qui ont une expérience confirmée dans le domaine socio-éducatif.

Dans un travail d'aller-retour entre mes recherches et les conseils auprès de professionnels, je réajuste et affine les termes utilisés dans mes hypothèses.

Mes entretiens exploratoires principalement avec Pascal Comby et Yaël Nobile de l'Institut Don Bosco m'éclairent sur la grande complexité des relations entre les jeunes et leurs types de confrontations. Tous deux illustrent par leurs expériences de terrain les influences qui s'expriment entre les résidents et l'impact sur la constitution des sous-groupes de jeunes. Je comprends les enjeux liés à la réorganisation des chambrées et la vigilance lors des fins de soirées. Toutes ces tensions et ces luttes de pouvoir qui s'opèrent entre jeunes et face à l'autorité demandent aux éducateurs d'intervenir pour mettre du sens aux événements.

Au vue de ces éléments, je choisis d'investiguer sur les mots clés de mes hypothèses provisoires : *vie communautaire*, *milieu socio-éducatif*, *internat*, *socialisation*, *confrontation*, *résilience*, *groupe de pairs* et *relation*. Je fais des notes de lecture¹, et je rédige chronologiquement un carnet de bord avec tous mes questionnements annotés dans la marge.

Les notions de *vie communautaire en milieu socio-éducatifs*, par exemple, aborde la question de la communauté et fait référence aux ethnies, aux biens communs. De plus, la *vie en internat* limite mon terrain de recherche aux jeunes en âge de scolarisation. Alors, je choisis le terme de *lieu de vie en institution* qui englobe l'idée de résider dans une institution, qu'elle soit un foyer, un internat, un home ou un appartement protégé. Ce choix me permet de comprendre les spécificités de l'institution en tant que lieu de résidence et l'impact dû à l'image d'assistanat et sa kyrielle de stigmatisations. Qui dit résidence, dit *résident* que je définis dans ses droits et ses devoirs. Alors, je cherche à en dénombrer la population.

Ensuite, la *socialisation* couvre l'idée d'un apprentissage de la vie en groupe transmise par des valeurs et des normes. Mais, la pluralité des agents socialisateurs comme la famille, l'école, les médias, etc, ouvrent le champ à la société toute entière. Or, ma clé de lecture est la résilience, ce qui implique de tenir compte des mécanismes intra personnels et interrelationnels des résidents. A cet effet, je creuse la question des relations entre résidents et je m'appuie sur mes observations faites lors de l'animation d'ateliers expérientiels au sein d'une institution. Les mécanismes comportementaux en jeu entre les résidents lors d'actions conjointes m'ouvrent à la coopération, la collaboration et l'esprit du don.

Puis, sur le terme de *pair*, je trouve très peu de document en français. Mon Directeur de mémoire m'oriente sur des textes accessibles au corps enseignant et me donne deux indices : pair-aidant et pairémulation. Je récolte des informations à ce sujet mais elles concernent essentiellement la pédagogie, le domaine du handicap et les phénomènes adolescents. Alors, je transpose ces données à ma recherche.

Et enfin, la question de la résilience fait partie des sujets les plus référencés. Je choisis volontairement celles qui sont les plus récentes et qui décrivent les mécanismes, les entraves et les facilitateurs. J'aborde la question fondamentale de l'espace de confiance et du principe d'attachement qui régule tout au long de la vie les apprentissages socio-affectifs des pairs.

Au vue de cette récolte d'informations, j'affine mon propos en deux hypothèses de travail plus incisives :

- La vie quotidienne dans un lieu de vie institutionnel crée des relations entre résidents qui favorisent l'appartenance à un groupe de pairs.
- Les pairs-aidants favorisent le processus de résilience.

¹ Cf. en annexe 7.5.

2. CADRE CONCEPTUEL

Pour orienter ma recherche, j'emprunte des pistes inspirées par l'intitulé de mes deux hypothèses et je recherche les concepts qui y sont associés.

Tout d'abord, je définis précisément le terme d'institution, puis je précise ce qu'implique la vie quotidienne en institution résidentielle.

Ensuite, je m'intéresse aux personnes qui résident dans ce lieu de vie. J'explique la particularité du terme de *pair*. Celui-ci me permet d'introduire différentes notions telles que le groupe de pairs, les structures entre pairs, le pair-aidant et la pairémulation.

Afin de comprendre ce qui se joue dans les relations entre pairs, j'étudie la théorie de l'attachement et ses différentes applications dans le champ du développement de la personne.

Puis, je détaille les différents aspects de la résilience, son processus, ses facteurs facilitateurs qui passe par la narration du traumatisme dans un espace de confiance.

Et après, j'identifie les chemins parcourus de l'intimité à l'amitié, en passant par le secret et les confidences et en définissant l'espace personnel, l'espace relationnel, les distances entre pairs et la distance professionnelle.

Et enfin, j'aborde la communication afin de mieux comprendre sa dimension non-verbale.

2.1. Institution et lieu de vie institutionnel

Alors que l'institution se définit dans le dictionnaire Larousse (2003 : 551)² comme étant un « organisme visant à maintenir un ensemble de règles, régies par le droit, établies en vue de la satisfaction d'intérêts collectifs », qu'en est-il dans le domaine du Travail social ?

2.1.1. Etymologie et définition

Reprenons son origine étymologique : « le mot vient du verbe latin *institutio*, *instituere* qui renvoie à la contraction de *in statuo* signifiant "placer dans", "installer", "établir". La notion d'institution fait donc référence à une idée de mouvement précédant une situation et tendant vers un équilibre plutôt qu'à la consolidation durablement acquise d'un ensemble d'activités. La signification de ce terme vaut alors pour redondance de l'idée d'institutionnalisation » (Tournay³, 2011 : 3).

Dès 1982, Bourdieu⁴ (1982 : 61) donne « l'idée d'un acte inaugural de constitution, de fondation, voire d'invention conduisant par l'éducation à des dispositions, des habitudes, des usages ».

Cette vision s'enrichit par celle de Claude de Jonckheere⁵ :

« Concrètement, les institutions sociales sont des lieux, des espaces architecturaux, des règles, ou prescriptions, des valeurs, une organisation, des relations, des modes d'actions, un langage et des discours, des individus occupant des places qui leur ont été distribuées. »

Il identifie donc des caractéristiques complexes et spécifiques qui l'amènent à parler de l'institution en tant que « lieu où s'exerce le Travail social » et où se côtoient employés et bénéficiaires, tous deux soumis à des règles et à des prescriptions qui les concernent (de Jonckheere, 2010 : 228).

Pour lui, au-delà des règles d'actions, les institutions contiennent « des modes de pensées ou des idéologies qui fonctionnent comme des *contraintes à pensée* ». Celles-ci se réfèrent à des théories plus ou moins élaborées, à des valeurs et à des idées issues de l'histoire de l'institution et de sa mission dans la cité. » (de Jonckheere, 2010 : 229)

² Petit Larousse 2003, Paris, page 551.

³ Virginie Tournay est chercheuse au CNRS (CEVIPOF) à Sciences-Po Paris.

⁴ Sociologue français (1930-2002).

⁵ Docteur en sciences de l'éducation, professeur à la Haute Ecole de Travail social de Genève.

2.1.2. Etiquetage et stigmatisation

La spécialisation des institutions produit un découpage des individus par âges, par problèmes, par activités. Ce tri provoque ainsi une forme d'étiquetage qui catalogue les individus en les identifiant essentiellement à leurs comportements (de Jonckheere, 2010 : 230). Ce dispositif capture les actions des individus, mais surtout leurs idées et leurs désirs, c'est à dire leur puissance afin de les faire rentrer dans ce qui est défini comme la normalité (de Jonckheere, 2010 : 231).

« Les institutions suppléent à la faiblesse de la volonté des individus ou à ce qui est estimé être une faiblesse. Les règles institutionnelles prescrivent des actions et des comportements qui réclament obéissance de leur part et qui se substituent à leur volonté défaillante. » (de Jonckheere, 2010 : 231).

Cette vision stigmatisante à l'échelle individuelle se double d'une stigmatisation à l'échelle sociétale car les institutions qui visent à éduquer, soigner et assister des personnes vulnérables organisent auprès des citoyens une sorte de reconnaissance de la vulnérabilité des bénéficiaires (de Jonckheere, 2010 : 231).

2.1.3. Lieu d'éducation

Bien au-delà de ce contexte de stigmatisation, les institutions représentent surtout « des organismes sociaux restreints indispensables à la vie de l'organisme social plus vaste qu'est la société. Elles peuvent être analysées en tant que dispositif de capture, en tant que technologie de gouvernement des vivants, ou en tant qu'actes de reconnaissance » (de Jonckheere, 2010 : 234).

De Jonckheere cite les propos de Dewey⁶, « l'institution n'a de valeur qu'en tant qu'elle éduque l'individu et lui permet d'actualiser pleinement ses capacités » (de Jonckheere, 2010 : 234). L'institution apparaît comme une réponse collective à des vulnérabilités individuelles. Par là même, et malgré toutes les stigmatisations, l'auteur convient que l'institution libère et développe les capacités de l'individu.

Mais de quel individu parle-t-on ? Qui est cet être humain, dit vulnérable, accueilli par une équipe éducative dans un lieu de vie institutionnel ?

2.2. Du résident au pair

Au milieu d'une kyrielle de dénominations différentes pour identifier les personnes accueillies en institution résidentielle, telles que bénéficiaires, pensionnaires, internes, usagers, internes, compagnons, jeunes, acteurs, clients ou pensionnaires, je cherche à définir plus précisément ces personnes qui résident en institution, appelées donc résidents. Et je cherche à clarifier leurs dénominateurs communs.

2.2.1. Dénominateurs communs des résidents

L'analyse des règlements et des documents internes aux institutions⁷ ainsi que des informations qui m'ont été données lors d'interviews d'experts, me permettent de comprendre certains dénominateurs communs⁸ des résidents.

Le terme de résident s'emploie avant tout pour une personne, enfant ou adulte, usager de l'action sociale, « au sens de *titulaire* d'un droit d'usage, utilisateur d'un bien collectif » (Ladsous⁹, 2006, 37).

Il bénéficie de l'accueil et de l'hébergement au sein d'une institution. Ainsi, il dispose d'un espace de vie en commun (salle à manger, pièces de séjour, salles d'activités, espace de promenades extérieures, lieux d'hygiène) et d'un lieu plus intime, sa chambre, souvent à partager avec d'autres résidents.

Il possède des droits et des devoirs. Ceux-ci se réfèrent notamment à la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Il a le droit au respect de ses besoins fondamentaux, d'être aidé à développer ses capacités

⁶ Philosophe américain spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie (1859-1952).

⁷ Non cités en référence par mesure de confidentialité.

⁸ Tirés de documents internes aux Institutions non cités en référence par mesure de confidentialité.

⁹ Educateur et pédagogue français.

et à faire respecter ses limites. Il ne doit être réduit ni à son comportement, ni à sa situation de handicap. Il se voit attribuer une personne référente avec qui le bénéficiaire construit son projet socio-éducatif.

A son admission, il prend connaissance du fonctionnement de l'institution et de son règlement intérieur, et s'engage à participer aux contraintes de la vie collective dans le respect des valeurs de l'institution.

Selon le mandat de prestations de l'institution que lui a octroyé le canton, le résident est pris en charge au niveau médical, pédagogique ou/et éducatif.

Le résident entre à l'institution sous l'effet d'une contrainte qu'elle soit intérieure ou extérieure à lui-même. En effet, il peut faire l'objet d'une admission suite à une mesure de placement (aide sociale, système judiciaire, PLAF¹⁰) ou bien sous l'effet d'une pression familiale, financière, médicale ou/et sociale (proches, employeurs). Il arrive aussi qu'il soit contraint par son propre mode de vie devenu intolérable à lui-même.

Son séjour dure un certain laps de temps, rarement identifiable à l'entrée.

2.2.2. Population concernée en quelques chiffres

En Suisse, il semble difficile d'évaluer précisément le nombre de personnes concernées à titre personnel par ce statut de résident, à un moment donné de leur vie. Non seulement, les statistiques paraissent tronçonnées par catégories, par âges ou par types d'institution, mais elles ne donnent qu'une photographie instantanée de la situation des personnes et ne tiennent pas compte des séjours passés des ex-résidents. Pour toutes ces raisons, les chiffres ainsi trouvés proposent un décompte incomplet.

A titre indicatif, je ne cite que quelques exemples.

Le nombre des élèves suivant un enseignement spécialisé en Suisse s'élève à 35 150 en 2012, mais seul un petit nombre vivent en internat (OFS¹¹, 2014).

En 2009, le nombre total de résidents en situation de handicap psychique vivant en institution s'élève à 13 850 (Schuler, 2012 : 51, Fig. 4.13). Ce chiffre se répartit de la façon suivante :

- 51 % des personnes en situation de handicap psychique,
- 33 % en situation de handicap lié à la dépendance
- 16 % en situation de handicap de l'intégration sociale.

Ce chiffre inclut bien sûr les personnes en situation de handicap qui sont hospitalisées.

Au sujet des personnes âgées, les chiffres sont plus précis :

« En 2009, le nombre de personnes de 65 ans et plus s'élève à 1,308 million, soit 17% de la population suisse (ESPOP 2009). Au 31 décembre 2009, 84'000 (6%) d'entre elles résident pour un long séjour (30 jours et plus) dans un EMS (SOMED 2009). Le nombre total de personnes ayant effectué au moins un long séjour dans un EMS au cours de l'année 2009 est de 109'000. » (OFS, 2008 : 8).

Sur l'ensemble de la Confédération, « plus de 25'000 personnes handicapées résident dans une institution spécialisée. Le plus souvent, elles y vivent durant une bonne partie de leur vie, y vieillissent, y meurent également. » (OFS, 2012 : 1)

Mais, si nous totalisons les personnes qui ont vécu et qui vivent aujourd'hui dans des institutions résidentielles qui dépendent du Service de l'Action sociale ou/et de l'enseignement, et que nous tenons compte des multiples structures (foyers, EMS¹², homes, appartements protégés, internats, et établissements d'enseignement et d'éducation) alors nous pouvons supposer que leur nombre est important.

Ces personnes appartiennent finalement à toutes les tranches d'âges, à toutes les communautés, sans distinction d'origine, de religion, ou de catégories socio-professionnelles. Elles peuvent présenter des difficultés scolaires, vivre des situations de handicap (physiques, psychiques), ou posséder des troubles d'apprentissage ou du comportement. Les dénombrer paraît d'autant plus délicat que cette étape de vie apparaît souvent comme un épisode douloureux qu'il est mal venu de réactiver par des questions.

¹⁰ Placement à des Fins d'Assistance. <http://www.vd.ch/themes/sante/professionnels/plafa>. Consulté le 14.12.2014.

¹¹ OFS : *Ecole obligatoire – données détaillées – degré primaire et secondaires I – Aperçu*.

¹² Etablissements Médico-Sociaux selon la loi fédérale sur l'assurance-maladie (18.03.1994) réunit les établissements, les institutions et leurs divisions qui prodiguent des soins, une assistance médicale ainsi que des mesures de réadaptation à des patients pour une longue durée (Mösle, 2001 : 128).

2.2.3. Pair

Dans le langage courant, utiliser le mot *pair* produit parfois une certaine confusion de l'auditoire qui pense au *père*. Afin d'estomper ce léger flottement dans la communication, il est souvent nécessaire de préciser l'orthographe *p.a.i.r.* Dans le vocabulaire professionnel du Travail social, ce mot est davantage usité.

2.2.3.1. Etymologie et définition

Ce terme de pair¹³ est issu du latin *par, paris* qui veut dire égal en quantité, en dimension, en valeur. Dès le XI^e siècle, il est substantivé pour désigner le compagnon, l'homme de même rang. En latin médiéval, il désigne le vassal du même seigneur. En tant qu'adjectif, il a donné le substantif *pareil*.

Le pair est l'égal.

« Le pair est un semblable, ce caractère semblable s'exprime à travers des fonctions, des statuts, des rôles, des positions et des valeurs similaires. La notion de pair s'inscrit dans l'idée d'une communauté, d'un groupe de personnes qui vivent ensemble, partagent un lieu de vie, un règlement, un emploi du temps, un calendrier, un objectif commun. » (Bellot¹⁴ & Rivard¹⁵, 2007 : 2).

Dès son arrivée en institution, le résident accueilli devient un pair du groupe des résidents. C'est l'institution qui est garante de ce statut de résident et donc de celui de pair.

2.2.3.2. Groupe de pairs

Dans un cadre commun, le quotidien en foyers et en internats institutionnels impose aux pairs une vie communautaire à travers leurs emplois du temps, leurs activités, leurs repas, leurs participations aux ateliers, la soumission à un règlement individuel et collectif.

Toutes ces mises en situation font de l'autre, un autrui qui est fondamentalement différent, étranger. Or ce vivre-ensemble provoque des mises en présence, des rencontres et des confrontations. « Autrui ne peut être approché que dans la proximité » (de Jonckheere, 2010 : 57) et « lui fait entrevoir des expériences nouvelles ». Celles-ci permettent au pair, le *je*, de côtoyer l'autre, observer l'autre, faire avec l'autre et même cheminer avec l'autre. Le *nous* prend peu à peu son essor. Alors les pairs constituent un groupe de pairs.

Poirier¹⁶ (2012 : 61) insiste sur le groupe comme source d'épanouissement :

« Le groupe renforce l'identité personnelle et l'estime de soi dès lors que la relationnalité y est présente ; [...] En même temps que nous apprenons à construire des relations fiables, nous apprenons sur nous-même. [...] Le groupe est le lieu par excellence où peut s'expérimenter la relationnalité. Rien de tel que l'expérience de la vie de groupe pour faire l'apprentissage de la confiance, de la confrontation constructive, de la réciprocité d'engagement, de la responsabilité, du dialogue ».

Le groupe de pairs s'apparente à un lieu d'influence. Goesling (1996 : 92) nous rappelle la théorie de Kelman¹⁷. Le groupe peut engendrer du conformisme, selon trois modèles : l'acquiescement si le pair cherche l'approbation sociale, l'identification si le pair souhaite conserver des relations positives avec le groupe et l'intériorisation si le groupe est perçu comme crédible, expert et sincère.

Mais, le groupe de pairs apparaît aussi comme un groupe d'apprentissage au sens où Capul¹⁸ et Lemay¹⁹ en parlent dans leur ouvrage *De l'éducation spécialisée* :

« Un lieu de socialisation, de réalisation d'expression, de rencontre, de normes, où le groupe permet de se reconnaître dans son propre fonctionnement vis-à-vis de l'autre. Le groupe permet l'apprentissage de multiples fonctions inhérentes à la vie collective... » (Capul et Lemay, 2003 : 79).

¹³ Le Robert, 2000 : Tome 2. Page 2525.

¹⁴ Professeure à l'École de Service Social de l'Université de Montréal, directrice de l'Observatoire des profilages racial, social et politique.

¹⁵ Titulaire d'un doctorat, coordonnatrice de recherche à l'Université de Montréal, École de Service social.

¹⁶ Directeur d'établissement dans le secteur social, formateur à l'École de Formation Psychopédagogique de Paris.

¹⁷ Herbert C. Kelman est Docteur en psychologie sociale et Professeur d'éthique sociale à l'Université de Harvard.

¹⁸ Psychiatre et professeur à la faculté de médecine de l'Université de Montréal.

¹⁹ Docteur en Sciences humaines, éducateur spécialisé, psychologue, professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail.

Le groupe de pairs possède donc une véritable utilité éducative, « utilisé à la fois pour dénoncer certaines conduites inadéquates et pour soutenir l'individu en désir de changement grâce à de nouvelles orientations de vie » (Capul et Lemay, 2003 : 79).

2.2.3.3. Sous-groupes de pairs

Lemelin²⁰ identifie les sous-groupes de pairs appelés des *cliques* qui s'imbriquent les unes dans les autres et sont instables dans le temps. Ces « cliques sont des groupes d'environ trois à sept enfants, qui se forment naturellement et auxquels des enfants choisissent plus ou moins volontairement de s'associer » (Lemelin, 2012 : 327). Il rappelle que Cairns et Perrin en parlent en termes de *liens affiliatifs* qui jouent un rôle important dans les influences entre pairs (Lemelin, 2012 : 327/329).

Les cliques influencent donc positivement ou négativement les comportements perturbateurs des pairs (Tarabulsky, 2012 : 352). Pour mieux définir ce qu'est un comportement perturbateur, Tarabulsky (2012 : 352) fait appel à la catégorisation de Loeber et Schmalzing qui distinguent deux types de comportements perturbateurs :

« Traditionnellement, l'agression physique et l'opposition/provocation sont considérées comme des comportements perturbateurs "manifestes", tandis que le vol/vandalisme et la transgression des règles sont considérées comme des comportements perturbateurs "dissimulés" (Loeber et Schmalzing, 1985a) ».

Mais qu'en est-il, précisément, des interactions entre pairs ?

2.2.3.4. Structures entre pairs

Selon Damon et Phelps²¹ cités par Tessaro²² (2008 : 1) les interactions sociales entre pairs prennent différentes formes qui se distinguent par trois types de structures : la collaboration ou co-élaboration, la coopération et le tutorat.

« La collaboration se caractérise par l'égalité du statut des membres du groupe et de leur participation à l'interaction ainsi que par le fait qu'ils travaillent sur les tâches conjointes » (Tessaro, 2008 : 1). La collaboration signifie une co-élaboration (Gilly, 1988 : 73) qui prend 4 aspects différents (Tessaro, 2008 : 1) :

- La co-élaboration acquiesçante, où l'un des deux sujets élabore seul une solution et la propose à son camarade, qui ne manifeste pas d'opposition et qui fournit des *feedbacks d'accord*,
- La co-construction, où les deux apprenants élaborent au fur et à mesure une solution à deux,
- Les confrontations avec désaccord, où un sujet n'accepte pas les propositions de son camarade,
- Les confrontations contradictoires, où un apprenant réagit par un désaccord argumenté à une proposition.

Dans la coopération, les interactions y sont dominées plus ou moins fortement par un membre du groupe à différentes séquences lors de l'élaboration de la tâche. (Tessaro, 2008 : 1)

Avec le tutorat, il apparaît une différence de statut entre les deux membres d'une dyade. L'expert possède davantage de compétences ou d'informations que le novice, et exerce plus de contrôle sur l'interaction en cours. (Tessaro, 2008 : 1)

« Dans une activité d'enseignement ou d'apprentissage, la relation de tutelle créée par [...] un pair expert va permettre l'ouverture d'un espace de transformation progressive des compétences cognitives de l'apprenant appelé zone proximale de développement ».

Celle-ci rejoint l'idée d'étayage et de tuteur de développement (Tessaro, 2008 : 1).

Ces structures entre pairs parlent toutes de confrontation de point de vue, d'échange et de partage d'idées utiles pour mener une action. Les pairs expérimentent la résolution de problèmes par la négociation qui les pousse à se décentrer, se justifier, argumenter et communiquer de façon claire (Tessaro, 2008 : 1).

²⁰ Professeur au Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke.

²¹ Damon W. & Phelps E. 1989. *Strategic uses of peer learning in children's education*. In TECFA - Education et technologies.

²² Chargé d'enseignement à Université de Genève et assistant social. 2008.

2.2.4. Pair-aidant

2.2.4.1. Origine américaine

Cette approche venue d'Amérique du Nord, commence avec les AA²³ en 1935 et s'installe timidement en Europe pour prendre son essor à la fin du XXe siècle. Depuis le début du XXIe siècle, les plans d'action dans la santé mentale au Québec et en Europe lancent des programmes innovants qui intègrent dans les équipes médicales des pairs-aidants. Mais ce ne sont que des balbutiements.

2.2.4.2. De la réhabilitation psychosociale à la pédagogie

Ce concept s'utilise principalement dans l'accompagnement des personnes qui présentent des troubles psychiques accueillies au sein d'unités de réhabilitation psychosociale. Le pair-aidant se définit alors comme une personne qui a présenté un problème de santé mentale et qui partage son expérience passée et de rétablissement avec les autres résidents. « Le savoir expérientiel, la proximité expérientielle et la proximité relationnelle de même qu'une attitude davantage centrée sur l'utilisateur et une plus grande compréhension empathique » caractérisent le soutien offert par le pair aidant (Provencher²⁴, 2012 : 1).

Au-delà de cette relation d'écoute et d'entraide, « l'intervention par le pair se développe d'abord et avant tout autour de la construction d'une relation égalitaire entre les personnes » (Provencher, 2012 : 3). La visée est de « redonner espoir à ses pairs puisqu'il a lui-même affronté et franchi les étapes de la maladie mentale », le sortant de l'isolement afin de favoriser un rétablissement de qualité.

Dans le domaine de l'enseignement et de la pédagogie, l'approche des pairs-aidants se présente sous la forme de tutorat ou d'entraide qui vise la réussite scolaire sans la compétitivité. Les apprenants expérimentent la collaboration et la coopération dans une visée de dynamique de groupe et de co-élaboration (Tessaro, 2008).

2.2.4.3. Relation d'être et esprit du don

Bellot et Rivard (2007 : 5) rappellent que la relation d'aide avec le pair-aidant est ainsi « supplantée par l'idée de la relation d'être » ; on sort du schéma de réparation ou de la relation de services dans une logique managériale des problèmes sociaux. De plus, ils relient cette relation avec le don selon les termes de Godbout²⁵ : « Dans l'approche par les pairs, de par les dynamiques de proximité recherchées, la relation instituée prend la forme d'une relation où règne *l'esprit du don* ».

Le concept du pair-aidant met en avant l'influence positive des pairs entre eux. L'un se sent utile et apporte son expertise au sein même d'un groupe de pairs et l'autre se sent soutenu et compris dans les étapes qu'il lui reste à franchir. Cette interaction constructive et reconstructrice confirme l'interaction de l'aide par le don qui « constitue le mode de relation par excellence entre les personnes en tant qu'elles se considèrent et s'instituent comme des personnes. Il est ce qui transforme des êtres et des individus en personnes » (Godbout, 1992 : 196).

2.2.4.4. Ressemblance et savoirs expérientiels

Selon Bellot et Rivard, l'intervention par les pairs propose « un enjeu multiple de reconnaissance ». Elle agit comme une véritable « dynamique relationnelle, qui s'éloigne de l'intervention sociale professionnelle habituelle » (Bellot et Rivard, 2007 : 2). L'approche par les pairs travaille la réciprocité entre les pairs, dans une logique de « ressemblance entre individus ou un groupe d'individus » où la notion de proximité prend tout son sens. « Cette similarité va se définir alors autour d'une proximité de valeurs, de comportements, de statuts de positions, de rôles en fonction des différentes formes que peut prendre l'approche par les pairs » (Bellot et Rivard, 2007 : 2).

« L'exigence de proximité implique [...] des relations plus naturelles, plus habituelles dans la communauté d'appartenance où les savoirs expérientiels ont autant de valeurs que les savoirs professionnels » (Bellot et Rivard, 2007 : 3).

²³ AA : Alcooliques Anonymes. In http://www.aa.org/pages/fr_FR/historical-data-the-birth-of-aa-and-its-growth-in-the-uscanada. Consulté le 10.05.2014

²⁴ Professeure titulaire à l'Université de Laval, chercheuse au Groupe de recherche sur l'inclusion sociale en santé mentale.

²⁵ Sociologue québécois, professeur à l'Institut nationale de la recherche scientifique à Québec.

2.2.5. Pairémulation

La pairémulation s'est manifestée autour les années 1990 nous dit Paul²⁶ (2008 : 1), dans le même contexte socio-historique de l'accompagnement. Pour elle, la pairémulation s'apparente au tutorat et au monitorat qui prennent leur origine auprès du père de la pédagogie moderne, le philosophe tchèque Comenius²⁷. Plus récemment, au début du XIXe siècle, on retrouve le monitoring en Grande-Bretagne pour répondre à la pénurie d'instituteurs, on confie une tâche aux meilleurs élèves (Paul, 2008 : 1).

Le terme de pairémulation est né en 1994, lors des journées nationales pour la "Vie autonome"²⁸, pour traduire le terme anglophone de *peer counseling* ou *peer support* (Gardien²⁹, 2012 : 3).

La pairémulation devient un outil efficace et nécessaire à la désinstitutionalisation et a pour but de renforcer la conscience des personnes handicapées sur leurs possibilités, leurs droits et leurs devoirs³⁰.

La pairémulation intervient surtout dans le domaine du handicap, mise sur un apprentissage facilité par l'équilibre des relations et « sur la transmission d'expérience par des personnes handicapées pour des personnes handicapées en recherche de plus d'autonomie. [...] Le risque majeur consiste en la valorisation d'une communication « entre soi », qui recrée plus de facteurs excluants qu'elle ne reconstruit de liens. » (Paul, 2008 : 3).

Cependant, « la pairémulation apparaît comme une structure relationnelle favorisant l'émulation réciproque. Elle implique que la reconnaissance que l'influence n'est pas unilatérale : c'est en développant une attention soutenue par la sollicitude envers autrui, que s'affirme l'estime de soi, et réciproquement, en boucle » (Paul, 2008 : 3).

Paul (2008 : 4) rappelle les trois principes de bases sur lesquelles la pairémulation fonctionne selon la théorie de Ricœur (2007 : 225) :

- La réversibilité : dire *tu* à un autre permet de dire *je*,
- L'insubstituabilité : chaque personne est irremplaçable,
- La similitude : *toi* comme moi-même, [...] t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même.

Ainsi, le pairémulateur, qui bénéficie d'une expérience de vie autonome, agit et se valorise dans un rôle d'accompagnement au changement (Gardien, 2010 : 4).

Quel est l'enjeu relationnel de cette pairémulation ? En quoi consistent les liens interpersonnels qui se jouent entre pairs au sein d'une institution ?

2.3. Théorie de l'attachement

Au fil du temps, la théorie (Cyrluk, 2012*) de l'attachement s'enrichit progressivement en intégrant de nombreuses observations cliniques dans des domaines variés que ce soit en biologie, en psychologie ou en éthologie³¹. En psychologie particulièrement, elle demeure la plus citée parce qu'elle intègre des données à la fois biologiques, affectives, psychologiques, sociales et culturelles. Cyrluk³² la qualifie de pluridisciplinaire.

« L'attachement est donc une dimension très particulière des liens interpersonnels affectifs durables et importants entre deux personnes. Si les premières relations d'attachement se construisent entre le bébé et ceux qui l'élèvent, nous construisons des relations d'attachement tout au long de notre vie. » (N. Guedeney³³, 2010 : 5).

Guedeney (2010 : 5) reprend la citation de Bowlby³⁴, fondateur de cette théorie, « l'attachement est actif depuis le berceau jusqu'à la tombe ! »

²⁶ Enseignante et formatrice auprès des professionnels de l'accompagnement, à l'université de Nantes.

²⁷ De son vrai nom Jan Amos Komensky (1592-1670).

²⁸ Organisées avec l'ENIL European Network on Independent Living.

²⁹ Sociologue française, chercheuse associée MODYS-CNRS – université de Lyon2, St-Etienne et Rennes.

³⁰ <http://gfph.dpi-europe.org/pairemulation/enil.html>.

³¹ Définition : Etude des comportements spontanés expérimentaux des espèces animales et humaines.

³² Neuropsychiatre, psychanalyste et chercheur français, directeur d'enseignement à l'Université de Toulon-Var.

³³ Pédiopsychiatre à l'Institut Mutualiste Montsouris, Docteur es Sciences, Université P. M. Curie Paris 6.

³⁴ Psychiatre et psychanalyste anglais (1907-1990) célèbre pour ses travaux sur l'attachement et la perte.

2.3.1. Origine et premières découvertes

Historiquement, « la théorie de l'attachement est née dans le contexte douloureux de la guerre, qui entraîne séparations, pertes et deuils » (Pillet³⁵, 2007 : 7).

« Depuis le milieu du XXe siècle, les travaux de nombreux psychanalystes sur le développement des très jeunes enfants et, en particulier, ceux de Spitz, Bion, Anna Freud et Winnicott, ont contribué à la mise en évidence de phénomènes clés pour le développement comme l'importance de la continuité relationnelle » (Guedeney, 2010 : 6).

C'est notamment Bowlby, cité par Pillet (2007 : 7), qui entame des recherches portant sur les effets de la séparation chez les enfants hospitalisés et les carences relationnelles précoces des délinquants.

Il observe, notamment, que :

« L'enfant humain vient au monde avec une prédisposition à participer aux interactions sociales. Le bébé a besoin d'un lien d'attachement précoce et continu car il naît immature et dépendant, et la recherche de proximité maternelle est un besoin primaire. L'amour ne renforce pas la dépendance, il donne de l'assurance pour une ouverture au monde extérieur » (Pillet, 2007 : 7).

C'est ainsi que pour Bowlby l'attachement se rapporte au lien, non pas comme un état de dépendance, mais au contraire comme un facteur d'ouverture, de socialisation (Pillet, 2007 : 7).

2.3.2. Vie émotionnelle et vulnérabilité

Pillet cite Bowlby qui décrit, dans ses travaux sur "les personnalités dépourvues de tendresse", le comportement des enfants ayant subi des séparations d'avec leur mère.

« Il introduit la notion d'exclusion défensive des affects, c'est-à-dire l'exclusion des émotions lorsque l'enfant est en détresse et qu'il n'obtient pas de réconfort de la figure d'attachement [...]. L'enfant n'exprime plus ses émotions puisqu'il n'y a pas de réponse et il perd le contact avec sa vie affective. Ceci est pris dans une dynamique interactive. Bowlby fait ainsi le pont entre l'attachement et la vie émotionnelle » (Pillet, 2007 : 7).

Guedeney ajoute sur Bowlby :

« L'attachement est décrit comme un système de comportements, qui est activé lorsque l'enfant se sent en danger et que la figure d'attachement est éloignée. » La théorie de l'attachement se focalise essentiellement sur le fonctionnement interpersonnel humain dans tout contexte qui éveille les émotions de peur, de chagrin ou de colère – et toutes les émotions qui en dérivent - et dans toute situation de menace ou de danger. » (N. Guedeney, 2010 : 5).

Bowlby a l'intuition que la privation de l'affection maternelle amorce un risque de délinquance (Pillet, 2007 : 7). Cette notion est reconsidérée de nos jours sous un angle plus mesuré qui s'appelle le *concept de vulnérabilité*. Cyrulnik précise que cette « vulnérabilité neuro-émotionnelle acquise par une défaillance affective précoce est rattrapable si l'on propose une niche affective, verbale et culturelle. » (Cyrulnik, 2012*).

2.3.3. Base de sécurité

Mais revenons-en plus précisément à la corrélation entre réconfort de l'enfant, figure d'attachement et expression des émotions. Cette trilogie crée un espace sécurisant appelé par Ainsworth³⁶ : *base de sécurité*. Ainsworth identifie la notion de base de sécurité comme provenant d'un lien stable, fiable, prévisible, sécurisant avec un adulte accessible, c'est une figure d'attachement capable de comprendre les besoins et les inquiétudes de l'enfant et ainsi de les apaiser (Pillet, 2007 : 7).

³⁵ Violaine Pillet, psychologue clinicienne française, DESS Psychologie Clinique.

³⁶ Mary Ainsworth (1913-1999) psychologue du développement.

2.3.4. Figures d'attachement

Donc, au-delà de la relation exclusive avec une figure maternelle, l'enfant expérimente également des relations avec d'autres « adultes accessibles ». La figure d'attachement n'est plus seulement celle de la mère, ou du père, mais elle apparaît sous la forme d'une figure maternante telle qu'une autre femme, un adulte de proximité, ou toute personne de l'entourage possédant une attitude de bienveillance et d'empathie (Cyrulnik, 2012*).

A. Guedeney³⁷ et N. Guedeney (2002 : 1), tous deux spécialistes de la petite enfance, indiquent que :

« La figure d'attachement est une figure vers laquelle l'enfant dirigera son comportement d'attachement. Sera susceptible de devenir une figure d'attachement toute personne qui s'engage dans une interaction sociale durable animée avec le bébé, et qui répondra facilement à ses signaux et à ses approches. »

Mais qu'en est-il pour la personne adolescente ou adulte puisque les expériences d'attachement dans la petite enfance ont une influence importante dans la formation de la personnalité ?

D'après Guedeney, cité par Juignet³⁸ (2012 : 1) : « Quel que soit son âge, ce qui permet au sujet en cas de besoin de se sentir en sécurité c'est que « la confiance en l'idée qu'une figure de soutien, protectrice, sera accessible et disponible ».

Dans cette perspective d'accessibilité et de disponibilité, la notion d'attachement prend une dimension plus complexe. C'est ainsi que Juignet (2012 : 1) cite Ainsworth qui identifie quatre types d'attachements, dès 1978, à partir de ses observations empiriques : l'attachement sécure, insécure évitant, insécure ambivalent et désorganisé. Pour comprendre la particularité des différentes formes d'attachement, Juignet fait appel à Morgane Vrai pour synthétiser ces notions.

2.3.4.1. Attachement sécure

Ce type d'attachement tend vers l'harmonie relationnelle et vers l'autonomie (Juignet, 2012 : 1) :

« [...] Selon Waters et Cumming (2000), ce style d'attachement traduit une plus grande capacité d'autorégulation émotionnelle chez l'enfant, ainsi qu'une bonne exploration de l'environnement et une aisance sociale. [...] Chez l'adulte, l'attachement sécure se traduit par un type d'attachement autonome. Selon Hazan et Shaver (1987), l'adulte sécure ou autonome est décrit comme une personne qui est à l'aise à l'idée de se rapprocher des autres et n'éprouve pas de difficulté à se laisser soutenir par eux en cas de besoin. Ce type de relation témoigne d'un respect mutuel et de la confiance en soi et en l'autre. D'après Tarabulsky³⁹ (2000) [...] l'attachement sécure se maintient généralement à l'âge adulte et concerne environ 52 % de la population générale. »

2.3.4.2. Attachement insécure évitant

Il s'inscrit dans un contexte d'enfance où la figure maternante est rejetante et la personne vit ses relations plutôt dans l'évitement (Juignet, 2012 : 1) :

« [...] C'est ce que Ainsworth appelle le syndrome de rejet des mères qui manifestent une profonde aversion pour le contact physique. Les stratégies de ce type d'attachement prennent ainsi une valeur défensive et une fonction d'adaptation face à un environnement rejetant. Chez l'adulte, ce type d'attachement se traduit par un style d'attachement détaché. L'individu se décrit comme inconfortable dans une relation intime et profonde ainsi qu'anxieux dans des situations de rapprochement. Tarabulsky (2000) affirme qu'il existe 17% d'adultes, de la population générale, qui relèverait de ce type d'attachement. »

2.3.4.3. Attachement insécure ambivalent

« Cette incapacité à se remettre de leur angoisse de séparation et à utiliser leur figure d'attachement comme base sécurisante » leur confèrent « une capacité exploratoire limitée ainsi qu'une difficulté à accéder à l'autonomie ». La figure d'attachement ambivalente présente des réactions imprévisibles et incohérentes c'est-à-dire qu'elle peut se montrer autant ignorante que réceptive aux besoins de son enfant (Juignet, 2012 : 1) :

³⁷ Psychiatre et psychanalyste français.

³⁸ Docteur en médecine et en philosophie, In <http://www.psychisme.org/Transverse/Bowlby.html> Consulté le 20.01.2014.

³⁹ Professeur de psychologie à l'Université de Laval et chercheur spécialisé dans la psychologie du développement.

« [...] A l'âge adulte, ce type d'attachement se traduit par un style d'attachement préoccupé [...], par une réactivité émotionnelle intense et un faible niveau d'autonomie marqué par la peur d'être abandonné. Ce type d'individu témoigne d'une faible confiance en soi. [...] Selon Feeney et Noller (1990), ces personnes ont tendance à idéaliser leur partenaire et à sous-estimer leurs potentialités personnelles. Bond parle, notamment, à leur sujet d'instabilité émotionnelle. Tarabulsy (2000) affirme l'existence de 11% de ce type d'attachement dans la population générale. »

2.3.4.4. Attachement insécure désorganisé ou désorienté

« [...] Selon Cassidy et Shaver (1999), ce type d'attachement se retrouve fréquemment chez des sujets ayant été victime de maltraitances ou de violences de la part des figures d'attachement. » Le sujet qui présente alors des attitudes contradictoires ou incompréhensibles, « présente un facteur de risque significatif pour son développement ultérieur personnel et social. »

A l'âge adulte, ces personnes éprouvent des sentiments partagés au sujet des relations avec les proches, désirant et, à la fois, mal à l'aise avec cette proximité émotionnelle. Elles ont tendance à se méfier de l'autre et à se voir comme indignes. « Selon G. Tarabulsy (2000), 20 % de la population générale présenterait ce type d'attachement ».

Si nous additionnons les populations concernées par un type d'attachement insécure, nous obtenons 48 % des personnes qui présentent un comportement à l'âge adulte de nature préoccupée, craintive ou détachée-évitant selon les termes de Bond⁴⁰ (2012 : 20). Alors, la question se pose de savoir quels ressorts thérapeutiques ou éducatifs existent-ils pour accompagner ces personnes vers un attachement sécurisant ?

2.3.5. Applications thérapeutiques

Bond préconise l'exploration des patterns relationnels par un travail sur les émotions et leurs connexions avec des stratégies comportementales. Elle propose conjointement un travail de déconstruction avec la création de nouveaux scénarios transactionnels à travers l'activité de narration et de mentalisation (Bond, 2012 : 61).

Mais toutes ces indications thérapeutiques peuvent-elles s'adapter à un univers éducatif ? Existe-t-il d'autres démarches afin de consolider la base de sécurité du résident ?

2.4. Résilience

2.4.1. Origine du mot

Le terme de résilience apparaît déjà en 1626 et vient du latin *resilientia*. Bacon⁴¹ l'utilise pour désigner la manière dont l'écho rebondit. Le sens anglais du mot signifie *rebondir*, *se ressaisir* et *se redresser* (Cyrulnik & Jorland, 2012 : 19). Il s'agit déjà d'une mise en action, d'un mouvement ascendant qui remet la personne dans sa verticalité.

Depuis le XVII^e siècle, certains auteurs parlent de la résilience comme la capacité à réussir, à vivre et à se développer en dépit de l'adversité. Mais ce terme, appliqué surtout dans le domaine de la résistance des matériaux est devenu depuis 1952, sous la plume de Maurois⁴², le sens que lui attribuent les psychologues. Depuis, la résilience est un sujet de recherche fructueux dans le domaine des sciences humaines (Cyrulnik & Jorland, 2012 : 20).

De nombreux scientifiques anglo-saxons comme Werner, Antony, Rutter et Garmezy multiplient les travaux sur les compétences comportementales et adaptatives. Dans la francophonie, la recherche se différencie avec Vanistendael ou Tisseron entre autres (Reinert⁴³, 2013 : 3). Nous parlerons surtout du travail de recherche de Cyrulnik, neuropsychiatre, directeur d'enseignement à l'université du Sud-Toulon-Var, qui dirige depuis 2012 un travail collégial sur la résilience dont nous allons nous inspirer.

⁴⁰ Docteur et directrice de la Clinique Couple McGill (MCFC), chercheuse à l'Université du Québec/RUFUTD.

⁴¹ Philosophe anglais (1561-1626) célèbre pour son ouvrage : *Sylva Sylvarum* ou *Histoire naturelle*.

⁴² Romancier et membre de l'Académie Française (1885-1967).

⁴³ Psychologue et psychothérapeute suisse à l'Hospice général de Genève.

2.4.2. Définitions

« Il n'y a pas de consensus international sur une définition de la résilience (OMS) et de plus la définition varie selon le champ d'investigation » (Reinert, 2013 : 9).

Reinert (2013 : 9) cite les propos de Groberg : « La résilience est une capacité universelle qui permet à une personne, un groupe ou une communauté de prévenir, réduire ou dépasser les effets préjudiciables de l'adversité. »

Il mentionne aussi la définition de Cyrulnik, Lecomte, Manciaux, Tomkiewicz et Vanistendael : « La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer de se projeter dans l'avenir, en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. » (Reinert, 2013 : 9)

Il réactualise la définition de l'American Psychological Association datant de 2013 :

« La résilience est le processus d'adaptation réussi face à l'adversité, au trauma, aux peurs et envers les sources significatives de stress-difficultés familiales ou relationnelles, graves problèmes de santé, travail, finances. Cela signifie «rebondir» sur une expérience difficile. » Elle n'est pas « un trait de ce que l'on possède ou ne possède pas. Ce processus contient des comportements, des pensées et des actions qui peuvent être apprises et développées par n'importe qui. » (Reinert, 2013 :9)

2.4.3. Processus évolutif et multiple

Cyrulnik met en lumière la complexité du concept comme un processus biologique psychoactif, social et culturel, qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique (Cyrulnik, 2012 : 8). Dans ce sens, Anaut⁴⁴ (2002 : 14) fait le lien directement avec le traumatisme qui apparaît sous la forme de carences affectives, de maltraitances, de situations traumatogènes ou psychotraumatiques :

« Le modèle de fonctionnement de la résilience est intimement lié à l'idée du traumatisme fonctionnant comme "agent" de la résilience. Ainsi, malgré la confrontation à des événements ou des contextes traumatogènes, lorsque les sujets arrivent à endiguer la crise et trouvent une issue socialisée, on considère qu'ils relèvent d'un processus résilient. »

Mais, Cyrulnik met en garde contre des concepts apparentés et sensiblement différents comme l'invulnérabilité, l'endurance, le sens de la cohérence, l'épanouissement, l'adaptation ou l'empowerment.

En revanche, il définit la résilience comme un « processus évolutif résultant d'un échange interactif et multifactoriel, situé au croisement entre l'individu et l'environnement social. » (Cyrulnik, 2012 : 68). Il s'agit bien là d'une mise en mouvement qui nécessite l'interaction entre une personne, les autres et la société dans laquelle elle évolue. Or l'individu blessé, issu d'une famille désengagée, n'a pas appris à compter sur les autres mais il pourrait actionner des clés de résilience.

2.4.4. Facilitateurs de résilience et entraves

Ne réussissant pas à affronter le trauma et sa représentation, la personne n'arrive pas à mentaliser, à chercher un soutien affectif et verbal, alors elle agresse et s'isole. Ici, nous rejoignons l'origine des comportements agressifs et violents des résidents en rupture scolaire et/ou sociale placés en institution. Or, trois facteurs entravent le processus de développement résilient : la solitude, le non-sens et la honte (Cyrulnik, 2012 : 204).

A l'opposé, il existe trois facteurs facilitateurs de résilience :

« Les facteurs de protection qui prennent appui sur les facteurs d'ordre interne aux sujets (particularités singulières, capacités et aptitudes cognitives, éléments de personnalité, modalités défensives...), des facteurs d'ordre familial et psychoaffectif (soutien des relations familiales et péri-familiales), et des facteurs relevant du contexte socio-environnemental (étayages amicaux et sociaux, soutiens communautaires, religieux, idéologique...) » (Cyrulnik, 2012 : 66).

C'est ainsi que Cyrulnik (2012 : 14) détermine deux clés de résilience qui prennent en compte tous les facteurs facilitateur : le soutien affectif et le sens donné par les récits.

⁴⁴ Maître de conférences en psychologie, chercheuse à l'Institut de psychologie, université Lumière-Lyon 2.

2.4.5. Entourage attentif et narration du traumatisme

Quand le résident trouve un espace d'écoute et de parole, avec un entourage attentif, il peut partager son émotion douloureuse, voire traumatisante, avec quelqu'un d'autre. Non seulement, il n'est plus seul au monde, mais il est entouré de ses pairs. Peu à peu, dans la succession des tâches quotidiennes, dans la confrontation des tempéraments, il trouvera alors par le corps, les gestes, les mots ou les silences une manière de communiquer qui lui permettra d'« exister dans l'âme de l'autre » (Cyrulnik, 2012 : 15).

Cyrulnik appelle cette clé de voûte de l'identité : *la narration du traumatisme*. Cette histoire de vie est rendue possible par le soutien d'une personne qui écoute, qui aide, en lui proposant un modèle. Cette croyance en l'autre renforce la croyance en soi et aide le sujet à construire un nouveau type de développement qui revisite les figures d'attachements qui avaient été défailtantes. Ce processus contribue à activer un noyau de sécurité et de confiance (Cyrulnik, 2012 : 82).

Le récit des « souvenirs ne font pas revenir le réel, ils agencent des morceaux de vérité pour en faire une représentation dans notre théâtre intime ». « Dans la mémoire de soi, la vérité des choses est partielle [...] on fait une représentation avec ces *presque rien* qui donnent une forme imagée à ce que nous ressentons » (Cyrulnik, 2012 : 125). « On parlera de résilience [...], dans l'après-coup, quand l'enfant (devenu adulte) devra affronter dans sa mémoire la représentation de ce qu'il a subi » (Cyrulnik, 2012 : 94).

2.4.6. Espace de confiance et récits

Or, la rencontre avec une seule personne empathique peut suffire à activer un noyau de sécurité sur cette nouvelle trame. Cet apprentissage de la personne blessée passe tout d'abord par la coprésence, par le partage d'affection, de joies et de projets communs. Puis avec des mots, grâce à cet espace de confiance, le lien social se renoue, peu à peu, la personne blessée devient celle qui donne (Cyrulnik, 2013*).

La vie en communauté œuvre à chaque instant pour créer du lien dans le quotidien. Des conversations, des complicités, des responsabilisations sont autant d'occasions de faire du lien entre les faits présents et les faits passés qui reviennent par réminiscences.

« Si vous me tendez l'oreille, si vous me donnez la parole, si vous m'offrez la possibilité de partager ce qui m'est arrivé, je vais chercher dans mon passé les images et les mots, que vous êtes capable de comprendre. Donc, je vais faire un travail de choix, de sélection, de création. [...] je ne suis plus seul puisque vous avez bien voulu m'écouter et chercher à comprendre ce qui m'est arrivé. [...] Avec la parole, je suis capable de faire un récit et de l'adresser à quelqu'un. Là ça change tout. La verbalisation, la fabrique des mots change la manière dont je me sens » » (Cyrulnik, 2013).*

Devant le regard de l'autre, avec son écoute attentive, la narration du traumatisme crée des liens entre les différentes formes de récit : « le passage se fait entre le récit factuel, le récit de formation et le récit d'expérience. Au-delà du côté formateur de cette opération, apparaît donc un effet potentiel émancipateur » (Cyrulnik, 2012 : 160). Dans ce contexte, le récit peut permettre l'émancipation du pair et introduire de nouveaux degrés de libertés où le sujet peut se glisser et vivre en son propre nom, c'est un état de réalisation de soi.

Nous comprenons l'importance d'activer un noyau de confiance propice aux récits d'expérience. Mais comment la proximité dans cette microsociété institutionnelle nourrit-elle les liens entre l'espace intime, l'espace public et le corps ?

2.5. De l'intimité à l'amitié

2.5.1. Intimité, espace relationnel et corps

La sociologue Meder-Klein (2005 : 3) affirme qu'« entre le privé, l'intime, et le public il pourrait y avoir [...] la rencontre de l'autre quand on l'a décidé ». Elle s'interroge sur le sens que prend l'intime dans l'espace relationnel de la personne qu'elle définit comme un « lieu de rencontre et d'échange qui oblige les individus à livrer une part de leur intimité et souvent à la défendre », un lieu « entre l'espace public et l'espace privé de la personne, entre le social et le personnel ».

Or, Meder-Klein (2005 : 3) rappelle que « le droit à l'intimité est une notion récente qui renforce le droit plus général à la vie privée et lui confère une dimension éthique supplémentaire⁴⁵. » Alors, de nos jours, comment l'intimité se perçoit-elle, se manifeste-t-elle dans l'espace relationnel ?

« L'intimité [...] indique une frontière entre deux réalités : l'intérieur et l'extérieur, le personnel et le social. [...] Elle est le lieu de sa dignité [...]. On peut comprendre alors qu'une atteinte à l'intimité puisse procéder d'un déni d'intériorité ou d'une non reconnaissance de la personne » (Meder-Klein, 2005 : 4).

En effet, c'est « par le corps que se construit l'intimité du sujet » et « le corps est le lieu de la personne et le support de son individualité, il renvoie à l'identité unique de chaque individu » (Meder-Klein, 2005 : 5). Le corps selon de Jonckheere (2010 : 120/121) constitue « un centre d'expérience qui perçoit et qui exprime », à la fois « centre de réception » et « centre d'expression ». A travers ces différentes fonctions, « l'endroit où est le corps c'est "ici" ; le moment où le corps agit est "maintenant" » (de Jonckheere, 2010 : 120). Cette dimension spatio-temporelle du corps lui confère un espace personnel.

2.5.2. Intimité et espace personnel

L'individu se distingue de son espace personnel :

« L'espace personnel est une zone qui entoure l'individu et [...] cette bulle psychologique dessine une frontière et un rayon d'action, qui est une véritable barrière psychologique envers les autres. » [...] « La pénétration de l'espace personnel par l'autre provoque une réaction de défense. L'espace personnel peut être lu comme un système de défense ou une régulation de l'intimité » (Meder-Klein, 2005 : 6).

Ce mécanisme de régulation de l'intimité est essentiel pour Meder-Klein (2005 : 6) qui évoque la recherche de Riviera sur l'intimité familiale : « L'intimité autorise une mise à distance momentanée du monde social⁴⁶. Il importe beaucoup aux gens de régler l'accès à leur personne. Ainsi, chacun tient à s'entourer d'une certaine distance lorsqu'il doit s'entretenir avec d'autres » (Meder-Klein, 2005 : 6).

2.5.3. Intimité et distances

Là, intervient un élément fondamental dans la relation, c'est la distance à l'autre. Meder-Klein (2005 : 7) emprunte à Hall⁴⁷ sa classification qui distingue quatre distances différentes entre les individus :

« [...] La distance intime, la distance personnelle, la distance sociale et la distance publique. Dans la distance intime, la présence de l'autre s'impose et peut devenir envahissante, le contact est de peau à peau. Le corps de l'autre est assez près pour être ressenti (vision, odeur, chaleur du corps, rythme respiratoire, souffle de son haleine). La distance personnelle désigne [...] une petite sphère protectrice ou bulle qu'un organisme créerait autour de lui pour s'isoler des autres. [...] La distance sociale [...] se situe à plus d'un mètre et l'on y débat de sujets impersonnels. L'attention est retenue par les yeux et la bouche de l'interlocuteur. [...] La distance publique [...] de plus de trois mètres peut déclencher une forme de fuite. La personne compte moins que son discours » (Meder-Klein, 2005 : 7).

Les effets de la distance dans la relation s'additionnent avec ceux de la nature du comportement. D'après Goffman⁴⁸ qui est cité par Meder-Klein (2005 : 9) « les facteurs sociaux et culturels en distinguant les comportements *appropriés* et les comportements *inappropriés* », il explique comment ces comportements créent des « protocoles [...] incroyablement complexes. » Ces remarques s'appliquent à la fois aux pairs mais aussi aux professionnels du Travail social.

Jollien⁴⁹ (1999 : 63) partage son expérience au sujet de la distance professionnelle :

« Comment confier ce qui touche, ce qui est intime, à une personne qui affiche une telle distance (professionnelle). [...] J'avais précisément besoin d'une écoute amicale, d'une proximité bienfaisante qui stimulât une recherche commune de solutions. Cette distance a creusé, entre éducateurs et pensionnaires, un gouffre infranchissable. La distance, il est vrai, peut aider le soignant à conserver sa sphère privée, à ne

⁴⁵ APF. 1996. *Intimité et dépendance*. 1996. Association des Paralysés de France (groupe de réflexion). Paris : Cahiers de l'APF.

⁴⁶ Riviera C. 2003. *L'intimité familiale : quêtes et limites de l'engagement envers le proche*. Presses de l'Université de Montréal. Coll. Sociologie et sociétés. Vol. 35, n° 2. Sous la direction de B. Bawin et R. B. Dandurand.

⁴⁷ Hall E.T. Anthropologue américain. 1971. *La dimension cachée*. Paris : Seuil, Coll. Point Essais. 254 pages.

⁴⁸ Goffmann E. Sociologue. 1963. *Behaviour in Public Place*. The Free Press.

⁴⁹ Ecrivain et philosophe suisse qui a vécu en internat pendant seize ans.

pas se laisser miner par les problèmes du patient. [...] Ce dont j'ai le plus souffert, conclut-il, c'est de la distance professionnelle. »

2.5.4. Secrets et confidences

Dans un cadre éducatif, « la circulation des sentiments, des expériences et du savoir doit être assurée par une confiance réciproque, pour livrer leurs secrets, les humains ont besoin de confiance. L'intimité joue un rôle fondamental dans ce processus : permettant l'instauration des conditions nécessaires de confiance et de sincérité » (Meder-Klein, 2005 : 10).

« L'intimité appartient au domaine privé, au domaine des choses qui demeurent cachées aux autres mais qui peuvent être révélées en certaines circonstances [...] et peut se faire de deux façons : individuellement, dans l'exercice solitaire de la pensée, ou encore dans le cadre d'une relation de confiance permettant le partage volontaire de cette pensée » (Meder-Klein, 2005 : 11).

2.5.5. Double intimité et relation d'intimité

« Nous pouvons admettre une double définition de l'intimité : l'intimité intérieure et solitaire, celle qui est propice à l'introspection et aux secrets de l'âme et l'intimité extérieure, celle qui implique une co-présence et s'insère dans la confiance, la complicité et la sociabilité communautaire » (Meder-Klein, 2005 : 14).

Cette double intimité se dévoile partiellement, « quand on l'a décidé » (Meder-Klein, 2005 : 3) lors des espaces de parole et d'écoute. « La conversation est un langage significatif de l'intimité, [...] où raconter devient un dévoilement de la chose intime. Les sentiments partagés forment une relation d'intimité » (Meder-Klein, 2005 : 1). Cette relation d'intimité appelle à la fois le respect de chacun et à la fois demande une implication de chacun.

« Respecter l'intimité de l'autre, c'est aussi s'impliquer soi-même » (Meder-Klein, 2005 : 13). Cette implication induit une décision de la personne face à l'autre. Il s'agit de ce que Meder-Klein (2005 : 14) appelle « la dialectique entre le retrait et la participation » qui est l'une des propriétés essentielles de l'intimité. « La conversation est un langage significatif de l'intimité, [...] où raconter devient un dévoilement de la chose intime. Les sentiments partagés forment une relation d'intimité » (Meder-Klein, 2005 : 1).

Mais existe-t-il un lien entre la relation d'intimité, la relation intime et l'ami ?

2.5.6. Fonctions de l'amitié

Le psychiatre Pasini⁵⁰ propose une définition de l'ami : « celui qui aide à vivre et partage la créativité intérieure dans un rapport de résonance intime ».

En effet, avoir un ami est une expérience de partage, qui développe un espace de confiance et de confiance, propice à la construction des habiletés sociales. Lemelin (2012 : 321) cite les résultats de différentes études récentes (2011), celles de Glick et Rose précisent « que le fait d'avoir une amitié de grande qualité est associé à une amélioration d'une habileté sociale importante : offrir son aide d'une façon soutenue et engagée. » Et il ajoute que « dans le groupe de pairs, [...] les amitiés protégeaient les enfants de la victimisation et du rejet et de leurs effets dommageables (Cardoos & Hinshaw, 2011 ; Ladd & al., 2011) » (Lemelin, 2012 : 321).

Outre ce rôle de protection, Lemelin signale qu'il existe une similarité des amitiés dyadiques : les enfants et adolescentes ont tendance à former des amitiés avec un pair qui leur est similaire dans le comportement : agressif, transgressif, retiré, dépressif, etc. (Lemelin, 2012 : 324/327). Et la formation d'une relation d'amitié favorise le développement social et affectif des pairs (Lemelin, 2012 : 320).

Avec Jollien (1999 : 82), l'ami se fait tuteur de résilience, en la personne de l'aumônier de l'institution :

« Cet homme peu à peu a accentué et nourri en moi la passion de la philosophie. [...] Père Morand, [...] était un vieillard austère, froid, ordinaire. Pourtant au fil des jours, je découvrais un personnage hors du commun. [...] Au fil d'échanges réguliers, il devint un ami, mon meilleur ami. [...] Son influence sur moi fut radicale. Elle s'exerça presque malgré lui. Sans être théoricien, ni éminent psychologue, il me trans-

⁵⁰ Pasini W. 1991. *Eloge de l'intimité* <http://www.psychologies.com/Bien-etre/Prevention/Hygiene-de-vie/Articles-et-Dossiers/Le-gout-des-autres-secret-de-longevite/7Empathie-intimite-et-complicite>.

forma. [...] Ce personnage à la multiple facette m'attirait par son rayonnement. Quel être merveilleux ! Sa générosité, son intelligence demeurèrent souvent méconnue. Mais qui le côtoyait appréciait en lui une présence bienfaitrice, une aide précieuse. Lui aussi m'a révélé la beauté de l'être humain et donné confiance en moi. Par son exemple, il m'a légué beaucoup de bienfaits. »

Mais pour créer et entretenir une relation d'amitié ou toute autre forme de relation, il s'agit d'utiliser une communication adaptée. Voici quelques éléments essentiels sur la communication verbale et non verbale.

2.5.7. Communication verbale et non verbale

Dans son ouvrage sur la *Communication non verbale appliquée*, Roman (2005 : 23) cite les expériences publiées en 1957 par Mehrabian⁵¹. La communication orale fonctionne sur la règle des 20-20-60 c'est-à-dire que la communication sur le fond du discours représente 20% (signification des mots), celle de la forme 20 % (intonation, son de la voix) et celle du non verbal 60% (gestuelle du visage et du corps).

La communication non verbale signifie tout ce qui n'est pas la parole. Hennel-Brozowski⁵² (2008 : 22) en donne une définition :

« La communication non-verbale comprend un ensemble vaste et hétérogène des processus ayant des propriétés communicatives, en commençant par les comportements plus manifestes et macroscopiques comme l'aspect extérieur, les comportements de relation spatiale avec les autres (rapprochements, prises de distance) et les mouvements du corps (du tronc, des membres ou de la tête), jusqu'aux activités moins évidentes ou plus fugaces, comme les expressions faciales, les regards et les contacts visuels, les intonations vocales. »

Cyrulnik dans *Mémoire de singe et parole d'homme*, en 1983 insiste sur la fulgurante synchronicité des mots et de la gestuelle : « la parole ne tombe pas du ciel. Elle s'enracine dans le corps [...]. Finalement, quand arrive le moment de parler, beaucoup d'informations déjà ont été données ».

Cette dimension non verbale de la communication apparaît comme essentielle lors de la phase de récolte de données. Et maintenant que j'ai posé un cadre théorique sur lequel je prends appui, j'oriente ma réflexion sur la méthodologie choisie.

⁵¹ Professeur de psychologie de l'Université de Californie 1.

⁵² Psychologue et chercheur à l'Université de Cracovie en Pologne.

3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Mon travail de recherche a notablement évolué par rapport à mon projet initial. A partir de la question de départ, j'ai vécu « une succession de découvertes » en même temps qu'« une aventure intellectuelle qui se réalise dans un contexte concret et, pour une large part imprévisible » (Quivy⁵³ & Van Campenhoudt⁵⁴, 2006 : 21). Pour toutes ces raisons, ma démarche méthodologique s'organise et s'affine au fil du temps soutenue par les éclairages de mon Directeur de mémoire avec qui j'opère des points de synthèse et des bilans d'avancement.

3.1. Terrain de recherche et phase de préparation

3.1.1. Déontologie et éthique

Toutes les démarches que j'ai entreprises auprès des institutions et des personnes ont été soumises préalablement à l'autorisation de mon Directeur de mémoire. Dans chacun des cas, j'ai présenté l'objet de ma recherche, ses buts et les conditions de collecte et d'utilisation des données (respect de l'anonymat et devoir de discrétion). Préalablement à la récolte des données auprès des professionnels du domaine socio-éducatif, anciens résidents, j'ai obtenu les autorisations de leurs responsables hiérarchiques.

En cherchant à décrypter le processus de résilience chez des anciens résidents, je touche directement à l'un des fondements de la vie privée, c'est le droit au respect de la vie privée. J'entre alors sur un terrain sensible. Comment parler de leurs expériences de vie, sans mentionner des éléments qui permettent de les reconnaître ? Je reprends donc le code de déontologie du Travail social en Suisse qui régit la pratique professionnelle afin de réorienter mon action et l'utilisation des données récoltées. A titre d'exemple, je fais une synthèse édulcorée du parcours de vie des interviewés en évitant tous détails précis sur leur identité et leur histoire personnelle.

A chaque fois que cela est nécessaire pour prendre une décision éthique, je choisis comme appui les recommandations de Kant, intemporelles et universelles. Il parle du devoir moral envers soi-même et les autres : « Agis de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, jamais simplement comme moyen. » (Kant, 1785 : 108).

3.1.2. Réajustements

A plusieurs reprises, j'opère de nombreux réajustements qui touchent aussi bien le fond que la forme de la recherche, le terrain et l'instrument d'observation. Ces réajustements prennent racine dans mon questionnement permanent sur la pertinence du terrain, de l'échantillonnage, des données et des instruments d'observation, pour tester mes hypothèses.

Au début, je préfère choisir un terrain de recherche précis, l'Institut Don Bosco, c'est à dire une institution qui accueille des jeunes en rupture dans un cadre socio-éducatif. Mais, rapidement confrontée à la difficulté de trouver des témoins, en nombre suffisant dans un temps limité, j'ouvre mon étude à plusieurs institutions et je l'élargis à des experts qui possèdent à la fois une plus grande épaisseur de vie, une expérience d'anciens résidents mais aussi un engagement confirmé dans le champ du Travail social.

Je comptais récolter les données en utilisant un instrument d'observation tel que l'entretien de groupe sous la forme d'un "focus group". Il me paraissait l'instrument d'observation le plus approprié. Il me permettait également de croiser des informations entre plusieurs témoins et de co-élaborer une réflexion sur les caractéristiques d'un processus de résilience. Par ailleurs, ce choix ouvrait l'opportunité de recréer un nouveau groupe de pairs et d'activer une pairémulation dans un contexte neuf de co-élaboration.

Mais, face aux difficultés de constituer ce groupe de recherche, après toutes ces circonvolutions dans ma démarche méthodologique, soutenu par l'avis de mon Directeur de mémoire, je décide de recueillir individuellement les témoignages en les étoffant d'un plus grand nombre de témoins. L'entretien individuel facilite la création d'un espace de confiance avec l'interviewé, confiance qui est une des clés propices au récit.

⁵³ Raymond Quivy : Docteur en sciences politiques et sociales de l'Université catholique de Louvain.

⁵⁴ L. Van Campenhoudt : Docteur en sociologie à l'Université catholique de Louvain, directeur de recherches au Centre d'études sociologiques aux Facultés universitaires Saint-Louis à Bruxelles.

3.1.3. Faisabilité du projet

De nombreux freins interviennent dans mon étude, dans le même temps, je bénéficie de nombreux appuis d'expériences.

3.1.3.1. Coopération des institutions et personnes ressources

Elle est décisive dans le déroulement de cette étude, que ce soit par l'organisation de journées d'observation dans l'institution, la mise à disposition de documents internes, l'élaboration de critères significatifs de sélection des anciens ou la constitution d'une liste d'anciens résidents. Cette co-élaboration prend toute sa mesure dans la qualité du suivi du projet grâce à l'excellente collaboration de certains interlocuteurs des institutions contactées.

Par leur intermédiaire, je récupère les numéros de téléphones des anciens résidents ou de leurs parents. Ces numéros constituent le point de départ de mon travail d'enquêtrice pour retrouver les témoins utiles. Les responsables éducatifs m'autorisent à prendre contact après leur avoir fourni le détail de mon projet. Dans celui-ci, je décris le format de l'entretien, son déroulement, son but, sa planification et incluant les notions de confidentialité et de discrétion.

Pour m'aider dans cette préparation, j'étudie l'ouvrage de Blanchet⁵⁵ et Gotman⁵⁶ (2007) sur « L'enquête et ses méthodes, l'entretien » afin de repérer les ressorts et les enjeux de l'observation.

3.1.3.2. Argumentaire convaincant

Auprès des proches parents et des intéressés, je développe un argumentaire suffisamment convaincant, que je construis par tâtonnements en le testant au fur et à mesure des tentatives téléphoniques. Avec le plus grand tact possible, je finis par préciser clairement ces différents points :

- mon statut : étudiante en Travail social, pour éviter tout amalgame avec une institution,
- la nature de la rencontre : utiliser le terme d'interview (renvoie au journalisme) et éviter le terme d'entretien (rappel de l'institution) ou d'enquête (connotation négative de policière ou judiciaire...),
- les conditions précises du rendez-vous (durée, enregistrement confidentiel, anonymat),
- le but de l'interview justifié par la rédaction d'un mémoire,
- l'utilité de la rencontre : leur témoignage exprime une véritable expérience qui permettra peut-être d'améliorer la vie des résidents actuels,
- la condition de la rencontre : leur accord sur tous les points ci-avant cités.

3.1.3.3. Evaluation des risques de la démarche

Le cadre de ma recherche se concentre sur plusieurs lieux de vie institutionnelle et sur plusieurs parcours d'anciens résidents. Grâce aux contacts riches que je développe, je collabore étroitement avec ces institutions, mais une seule souhaite sortir de l'anonymat. Les autres demandent une discrétion totale quant aux références sur l'institution et à l'identité des anciens résidents. Je prends en compte, et à sa juste valeur, cet impératif qui risque de compromettre partiellement la précision que je développe pour analyser mes données.

Les informations fournies par les institutions sont souvent obsolètes : par exemples les numéros de téléphones fournis appartiennent principalement aux parents des résidents. Je réalise une recherche dans l'annuaire par le nom de famille des parents, par le lieu de résidence et par les réseaux des anciens.

Sur le terrain, je réalise que j'ai sous-estimé les résistances des anciens à participer à ce projet. Les joindre à travers leurs parents provoque un filtre peu propice. Au total, la phase de test de mon argumentaire dure plus de 4 mois. En effet, créer un climat de confiance, en quelques secondes et uniquement par téléphone, demande de l'entraînement et une analyse précise de la cause des échecs téléphoniques.

Le facteur temps agit aussi sur la qualité de la collecte des données. Celle-ci se produit dans le présent au sujet d'événements qui se déroulent dans le passé des interviewés. Leur témoignage se fait au travers du filtre de leur mémoire et sur des réflexions faites à la lumière de leur présent. S'ajoute à ce phénomène tous les biais

⁵⁵ Professeur de psychologie à l'Université de Paris 8-St Denis.

⁵⁶ Sociologue et directrice de recherche au CNRS.

liés à l'observation⁵⁷. En particulier, les entretiens tiennent compte des informations verbalisées mais ne permettent pas de fouiller dans les données oubliées consciemment ou inconsciemment, ni de dévoiler des éléments volontairement ou involontairement tus.

3.1.4. Plan logistique

Afin de réaliser ce mémoire dans de bonnes conditions, j'utilise différents outils sur le plan logistique. Je fais usage d'un ordinateur PC et d'un ordinateur portable, avec des logiciels comme Word, Excel et Power point. J'accède aux banques de données scientifiques par internet. J'accède aux bibliothèques et aux médiathèques pour consulter les parutions des chercheurs.

Je m'équipe d'un enregistreur préalablement testé pour vérifier ses capacités techniques du point de vue de la portée du micro et de la durée de l'enregistrement.

Je sélectionne un lieu neutre, chaleureux et central pour organiser les entretiens, loin des oreilles indiscrètes. J'en choisis les sièges qui induisent un positionnement physique dynamique et confortable afin que les deux interlocuteurs aient une posture d'écoute et de vigilance et que leurs yeux soient à la même hauteur que la mienne. Je les dispose à une distance sociale. Je prévois une petite table facilement accessible pour installer à portée de main une boisson chaude afin de créer un climat plus convivial.

En termes de documents écrits, je conçois et utilise des outils adaptés à ma recherche, dont voici la liste :

- Journal de bord dans lequel je consigne chronologiquement le détail de mes recherches, mes démarches, mes questionnements, des liens et des remarques sur le fond et la forme de mon mémoire, incluant une synthèse des conseils de mon Directeur de mémoire,
- Calendrier des tâches à effectuer,
- Notes de lecture⁵⁸ avec des citations référencées et des liens avec les hypothèses provisoires,
- Notes de synthèses de documents audiovisuels⁵⁹, principalement des conférences,
- Tableau synoptique des anciens résidents⁶⁰,
- Tableau synoptique des prises de contacts téléphoniques des anciens résidents⁶¹,
- Fiches d'observations de l'entretien⁶², remplies juste après l'entretien et complétées après coup,
- Dessin⁶³ représentatif d'une tendance générale dans une catégorie,
- Tableau d'échantillonnage de la population étudiée⁶⁴,
- Retranscriptions des entretiens audio⁶⁵,
- Tableau synoptique des points de basculements⁶⁶.

Grâce à l'exploitation de ces documents, j'optimise ma proactivité dans la recherche et je cherche à limiter au mieux l'altérité de ma mémoire.

3.2. Terrain de recherche et phase de recrutement

3.2.1. Echantillonnage de population

Dans un premier temps, avec mon interlocutrice de l'Institut Don Bosco, nous établissons des critères minimum pour constituer une liste des anciens résidents qui constitueront l'échantillonnage. Nous tenons compte d'un ensemble de critères suffisants et mesurables comme par exemple la réussite dans l'intégration professionnelle, ou/et dans la reprise d'étude, ou/et dans un projet conjugal, ou/et dans une trajectoire alternative (politique, associative ou religieuse).

⁵⁷ Cf. biais de l'observation au paragraphe 3.3.2.

⁵⁸ Cf. en annexe 7.5.

⁵⁹ Cf. en annexe 7.6.

⁶⁰ Cf. en annexe 7.3.

⁶¹ Cf. en annexe 7.4.

⁶² Cf. en annexe 7.8.

⁶³ Cf. page 34.

⁶⁴ Cf. page 32.

⁶⁵ Cf. en annexe 7.9. et 7.10. deux extraits significatifs de retranscriptions audio.

⁶⁶ Cf. page 43.

- N°1 : avoir effectué un séjour d'au moins deux ans, en continu, dans l'institution,
- N°2 : avoir quitté l'institution depuis au moins trois ans,
- N°3 : avoir opéré une réinsertion professionnelle avérée,
- N°4 : être en règle avec les autorités judiciaires,
- N°5 : être en mesure de s'exprimer sereinement sur son expérience institutionnelle.

Auprès de plusieurs professionnels de l'accompagnement institutionnel, je fais valider ces critères. Par l'intermédiaire de Yaël Nobile, il est convenu que les éducateurs de l'équipe de l'Institut Don Bosco donnent chacun des noms d'anciens résidents au vue des critères retenus. La liste définitive comporte dix-neuf noms.

Dans un second temps, je demande à l'institution de compléter les informations sur les anciens résidents en adjoignant à cette liste⁶⁷ des éléments utiles pour mieux les situer comme par exemple, la date d'entrée et de départ de l'institution, leur date de naissance et leur domaine d'activité professionnelle.

Dans un troisième temps, je recherche des experts dans le domaine de l'action sociale et socio-éducative en Suisse Romande. Je considère un expert s'il a au moins dix ans d'expérience dans la pratique professionnelle de terrain. Pour cela, je contacte des responsables éducatifs d'autres institutions résidentielles afin qu'ils me transmettent le nom de certains de leur collaborateurs qui ont l'expérience d'anciens résidents. Après avoir obtenu l'autorisation de la hiérarchie, je les contacte.

3.2.2. Choix des critères

Tous les choix ont été déterminés en collaboration avec les équipes éducatives, en tenant compte de leurs observations.

Le critère n°1 concerne la durée du séjour institutionnel. Sur les conseils des équipes éducatives, la durée minimum est de deux ans pour qu'un travail de transformation et de prise de conscience s'inscrivent dans les comportements du résident. Deux ans se révèlent nécessaires à la création de liens forts entre pairs.

Le critère n°2 fait référence à un temps qui permet la coupure d'avec l'institution afin que le résident teste ses acquis de façon autonome, sur la base de son libre-arbitre.

Le critère n°3 indique que le résident a retrouvé une place active dans la société en termes de projet professionnel.

Le critère n°4 démontre que le résident a réglé son contentieux avec la justice et qu'il a appris à respecter les lois.

Le critère n°5 établit que le résident a apaisé le récit de sa propre histoire, fondement même des facteurs de résilience.

3.2.3. Phase de recrutement

Au vue des critères préétablis, je sélectionne une douzaine d'ex-résidents de l'Institut Don Bosco, au hasard sur la liste. Après les avoir convaincus individuellement par téléphone, en les informant chacun de l'objectif de ma recherche et de l'esprit de la rencontre (non jugement, anonymat, liberté de parole, accord pour l'enregistrement audio, utilisé à des fins d'analyse), six d'entre eux répondent présents au projet.

Ensuite, je prends contact avec les experts⁶⁸ et emploie auprès d'eux la même démarche pour les convaincre de participer au projet. Les trois premiers qui acceptent de témoigner selon les conditions ci-avant mentionnées sont sélectionnés.

Finalement, j'obtiens un échantillon total de neuf personnes qui correspondent aux critères de sélection. Volontairement, je choisis les 7 personnes qui se rendent disponibles dans les meilleurs délais pour la séance et je garde en attente 2 personnes en cas de désistement.

J'envoie une confirmation par sms sur leur téléphone personnel en précisant le lieu, le mode d'accès et l'heure de la séance.

Le détail de l'échantillonnage se compose des personnes suivantes :

⁶⁷ Cf. en annexe 7.3.

⁶⁸ Possède une expertise de terrain sur une période de temps supérieure ou égale à 10 ans dans le domaine.

Prénom fictif	Etat civil	Tranche d'âge	Domaine d'activité professionnelle	Départ de l'institution depuis	Durée de l'expérience de résident
Alex	Célibataire Vit en couple	20-30 ans	Commercial en grande distribution	4 ans	3 ans
Gérard	Marié Père	> 50 ans	Socio-éducatif	15 ans	3 ans
David	Célibataire Vit en couple	20-30 ans	Métier du bâtiment	7 ans	5 + 3 ans
Evelyne	Célibataire	30-40 ans	Socio-éducatif	13 ans	4 ans
Simon	Célibataire	20-30 ans	Métier du bâtiment	4 ans	2 ans
Antoine	Marié Père	> 50 ans	Socio-éducatif	10 ans	4 ans
Julie	Célibataire Vit en couple Mère	20-30 ans	Confection textile	9 ans	4 ans

Tableau d'échantillonnage de la population étudiée

Les anciens résidents interviewés comptent cinq hommes pour deux femmes. La plupart sont mariés ou vivent en couple. Ils appartiennent à des tranches d'âges très variées, de vingt ans à plus de cinquante ans et travaillent dans des domaines différents. Ils ont quitté leurs institutions respectives depuis une période allant de quatre ans à quinze ans.

3.3. Observation

3.3.1. Observation indirecte par entretien individuel

Pour confirmer ou infirmer mes hypothèses provisoires, je réfléchis à la pertinence du recueil des données. Et je choisis l'instrument d'observation le plus propice. Or, si les anciens résidents ont vécu un processus de résilience, ils ont expérimenté une réflexivité et une réflexion sur les événements passés de leur vie. Ainsi, les mieux placés pour en parler sont les anciens résidents eux-mêmes. Je choisis alors de m'adresser directement aux intéressés dans une observation indirecte. « Dans le cas de l'observation indirecte, le chercheur s'adresse au sujet⁶⁹ pour obtenir l'information recherchée » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006 : 152).

Pour entendre leurs points de vue, je choisis l'entretien. Cette approche permet une collecte qualitative des données. Avec mon échantillon de sept personnes, d'âges différents, de maturités différentes, j'ouvre potentiellement un éventail large de réponses. L'analyse le dira.

Afin de recueillir pleinement leurs témoignages et pour qu'ils aient le temps et l'espace de s'exprimer à leurs rythmes, j'opte pour des entretiens individuels. La rencontre en face à face permet de recréer un espace plus convivial et plus chaleureux propice à un climat de confiance. Chaque entretien commence par une partie non directive, le récit de vie, puis continue par un entretien semi-directif.

3.3.2. Biais de l'observation

Pendant l'observation et compte tenu de la situation d'un observé face à une observatrice, de multiples biais interviennent de part et d'autre, comme des influences liées au lieu, au moment, à la culture d'origine des deux protagonistes, à leurs parcours de vie, etc.

Plus précisément, citons quelques-uns des biais presque incontournables, comme ceux qui sont liés à :

- La perception : l'effet de halo, la localisation de l'observateur et de l'observé dans l'espace, la performance des moyens sensoriels ou les capacités cognitives de chacun,

⁶⁹ L'interviewé.

- La personne observée : ses préjugés, son appartenance sociale et ethnique, son stress, son besoin de reconnaissance, sa redevabilité face à l'institution, son devoir de fidélité à l'institution ou son sentiment de honte, son autocensure, son transfert,
- L'observatrice : ses préjugés, son appartenance sociale et ethnique, sa personnalité, sa présence physique et gestuelle, sa réactivité, ses projections (processus d'identification), son contre-transfert, sa sélectivité, sa subjectivité, son interprétation personnelle, sa typologie en référence à Mucchielli⁷⁰ citée par Kohn⁷¹ et Nègre⁷² (2003 : 23) de type descripteur, évaluatif, érudit, ou imaginaire.

Une observation reste soumise à de nombreuses influences qu'il est important de citer pour développer une vigilance afin d'en réduire les effets.

3.3.3. Déroulement d'un entretien individuel et réajustements

Lors de l'entretien, je vise une attitude qui mêle l'empathie, l'accueil des informations et l'adaptation à mon interlocuteur. Celui-ci vient se raconter, il sait qu'il est observé. Sa place est inconfortable dans la mesure où il ne sait pas quelles questions seront abordées. Il doit gérer un effet de surprise.

Mon premier entretien sert de phase de test afin d'en réajuster et de finaliser ma grille d'entretien⁷³ qui me sert de fil rouge. Je réduis le format de 1h30 à 1h car la concentration de l'interviewé peine vers la dernière demi-heure. Je garde l'idée de la collation en début d'entretien et avant l'interview. Je m'assure que la personne est bien installée. Je demande à l'interviewé qu'il choisisse entre le tutoiement ou le vouvoiement.

Je rappelle les conditions d'entretien (thème du mémoire, durée de l'entretien, principe d'anonymat et de discrétion, conditions d'utilisation des données à des fins d'analyse sur 7 témoignages, éthique de l'entretien, confirmation de l'accord sur tous ces points). Je rappelle aussi, qu'à tout moment de l'enregistrement, il peut intervenir librement pour le stopper ou poser une question. Ces précisions redonnent à l'interviewé confiance dans son libre-arbitre.

Puis, je présente la structure de l'entretien qui se découpe en deux parties : un récit de vie de 10 à 15mn suivi d'une interview de 45 à 50 mn.

Là, commence la liste de mes questions, en laissant suffisamment d'espace à mon interlocuteur pour répondre. J'alterne les questions qui portent sur des faits et des questions sur des opinions ou des motivations. J'organise une progression dans les questions directement inspirées du cadre théorique.

Les questions traitent de la période dans l'institution sur le plan des circonstances de l'entrée, la première impression des résidents, la nature et le type de liens entre eux, puis les circonstances du départ de l'institution. En fin d'interview, j'aborde l'estime de soi, la résilience et l'apprentissage par les pairs.

A la fin, je lui propose d'ajouter quelque chose et de partager ses impressions à propos de l'entretien. Après son départ, je complète la fiche d'observation. Après coup, je note dans mon carnet de bord les remarques en complément.

3.3.4. Conception de la grille d'entretien et réajustements

Pour concevoir la grille d'entretien, je m'interroge sur : « A quoi doit servir cette information et comment vais-je pouvoir la mesurer et la mettre en relation avec les autres ? » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006 : 169).

J'alterne des questions ouvertes et fermées. La question ouverte est qualitative. Elle permet à l'interviewé qui a l'habitude des entretiens, de s'exprimer en utilisant son propre vocabulaire, et l'amener ainsi à des idées novatrices. Le risque est d'obtenir des réponses floues, de toucher un point sensible qui demande trop d'implication de sa part. Les questions fermées rythment l'entretien, donnent une respiration à l'interviewé sauf si le contenu l'emmène dans des pensées sinueuses, illustrées souvent par un silence ou un soupir.

Volontairement, j'évite les questions trop complexes commençant par : en quoi, dans quelle mesure, de quelle manière, etc. Je limite le nombre d'idées dans la question : trop d'informations embrouillent le sens de la question ! Pendant l'énoncé des questions, je m'assure que l'interviewé a compris le sens des mots, sinon je

⁷⁰ R. Mucchielli (1919-1981) Psycho-sociologue français, agrégé de philosophie, neuropsychiatre.

⁷¹ Ruth Canter Kohn : Professeur à l'Université de Paris-8 en sciences de l'éducation.

⁷² Pierre Nègre : Docteur en Sciences sociales, chercheur à l'Institut du Travail social de Tours/France.

⁷³ Cf. en annexe 7.7. : Version avec tutoiement, il en existe une autre avec le vouvoiement.

propose un synonyme ou une périphrase. Je remplace *parcours personnel de vie* par *vécu personnel*, terme soufflé par l'un des interviewés, *similitude* par *ressemblance*, *espace de parole* par *temps ou moment de parole*, *environnement psycho-affectif* par *impression d'être soutenu psychologiquement*, et *source d'apprentissage pour toi* remplacé par *qu'est-ce que cela t'a appris sur toi ?*

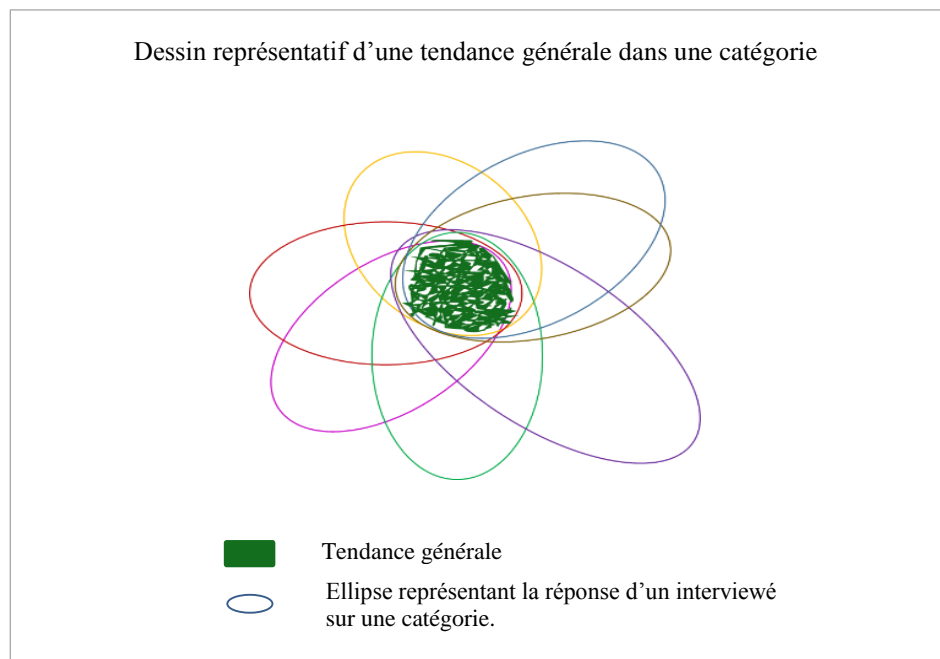
Lors des réponses, je m'assure en avoir compris le sens, sinon je la reformule et je la valide. Dès le deuxième entretien, j'utilise la grille d'entretien tout en gardant une certaine adaptabilité à mon interlocuteur. Je croise l'information contenue dans ses réponses avec celle de son récit de vie. Sur la forme, je reste très attentive mais assez neutre dans mon écoute, pour ne pas induire des réponses conciliantes.

3.4. Approche ethnographique

Cette approche prend racine dans la science de l'anthropologie qui étudie sur le terrain de façon descriptive et analytique les mœurs et coutumes d'une population choisie. Dans ce Travail de bachelor, j'utilise une approche ethnographique qui fait référence à l'ouvrage de Maxwell sur la « modélisation de la recherche qualitative, une approche interactive » (1999 : 140-147). C'est une étape complexe, réalisée en alternant des phases d'écoute, de réflexions et de rédaction.

En effet, si je résume sa méthodologie, je prends le parti d'analyser au fur et à mesure les entretiens. Dans un premier temps, je fais les retranscriptions des interviews que je croise avec les données de mes fiches d'observations. Ainsi j'associe paroles et langage non verbal.

Dans un deuxième temps, je regroupe les mots clés par thèmes que je découpe en catégories et sous-catégories significatives. En fait, je privilégie d'abord une catégorisation logique suivant le déroulé des questions de l'entretien. Mais, ce travail révèle des relations entre variables et des chaînes d'évidences. Par tâtonnements, je modifie les catégories pour plus de pertinence et je m'oriente vers une lecture plus transversale des données d'où émerge des tendances générales et des zones de divergences.



Dans un troisième temps, j'enrichie mes remarques en recoupant mes résultats avec les concepts contenus dans la théorie. Et je m'interroge par rapport avec la question de recherche et aux hypothèses provisoires. Dans un quatrième temps, je discute mes résultats afin de donner sens à mes découvertes. Si nécessaire, je propose de nouvelles hypothèses.

4. ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse s'appuie sur des données récoltées lors des entretiens répartis au cours de l'automne 2014 pendant trois semaines. La durée des enregistrements totalise 7 heures et 40 minutes.

La masse importante d'informations traitées se compose des données individuelles par interviewé ainsi que des données issues des comparaisons entre les réponses des interviewés. S'ajoute la dimension temporelle du récit sur trois périodes avant, pendant et après l'institution. Celle-ci s'inscrit dans l'histoire de la Suisse occidentale ainsi que dans l'évolution des procédures d'accompagnement socio-éducatif des institutions.

Cette analyse ne cherche pas l'exhaustivité mais vise un éclairage sur le processus de résilience au travers de sept témoins, tous anciens résidents.

Je tiens compte du fait que le contenu des entretiens est influencé tour à tour par des impératifs tacites dont il est fait mention dans la méthodologie au chapitre des biais de l'observation. Entre autres, je cite les conflits de loyauté vis-à-vis des équipes éducatives, des hiérarchies, des pairs mais aussi vis-à-vis des services placeurs, de la justice, des services sociaux, des familles des employés et enfin de ma propre présence en tant que travailleuse sociale, mais aussi en tant que personne. Ces éléments font référence aux typologies de Mucchielli énoncées dans le cadre théorique par Kohn et Nègre (2003 : 23).

Tous ces éléments se trouvent sans cesse en confrontation avec le ressenti profond et émotionnel de l'interviewé. Interviennent alors des biais de l'observation de la part de l'observé et de l'observatrice comme expliqué dans le chapitre 3.3.2. Tout ceci ne met nullement en doute la véracité du récit, ni sa bonne foi, mais en subit à chaque instant des influences.

C'est sur cette base que je présente une synthèse du parcours de vie des interviewés puis je structure mon analyse par catégories.

4.1. Parcours de vie des interviewés

Pour tracer le parcours de vie des interviewés, je prends appui uniquement sur les éléments révélés à l'instant "t" de l'entretien.

4.1.1. Alex – résident pendant 3 ans

Comme de nombreux jeunes de sa région, Alex a résidé dans un même lieu géographique, dans une ambiance villageoise au sein d'une famille comprenant parents et fratrie. Alex grandit dans un milieu extrêmement perturbé, le père survit de justesse à des problèmes graves de santé, la mère souffre de déséquilibres psychologiques ponctués de crises plus aigües.

Quand Alex entre dans la préadolescence, le couple divorce mais continue de vivre sous le même toit. Pour Alex cette « séquence de divorce », représente « une phase dure mais surmontable ». Cette situation familiale chaotique installe chez Alex des comportements nécessitant un soutien scolaire régulier et un accompagnement psychologique important tout au long de ses études. Dès son plus jeune âge et consécutivement aux comportements décalés, agressifs et violents, Alex sera soumis à la prise de Ritaline⁷⁴. De plus, Alex consomme des substances psychotropes (cannabis), initié par sa propre mère consommatrice elle aussi.

Alex souffre, dès lors, de l'isolement vis-à-vis des jeunes de son village, exclu des jeux communs par les autres parents qui craignent pour la sécurité de leurs propres enfants. L'angoisse que subit Alex l'amène à commettre divers actes graves et préjudiciables à la communauté villageoise pour lesquels il n'a jamais été identifié.

Cette situation devenue insupportable tant pour la communauté villageoise que pour le cercle plus restreint de sa propre famille, Alex sera placé en institution. En quelque sorte, cette orientation sera ressentie par lui comme une mise en quarantaine. Alex sait par avance qu'elle durera trois ans.

Cette sensation de mise à l'écart induit chez Alex une fermeture à toute forme éducative, sans pour autant se montrer agressif à l'égard du système. Bien au contraire, l'équipe éducative le décrira comme une personne agréable à vivre.

⁷⁴ Médicament psychostimulant de la classe des pipéridines. Sa principale indication est le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Sorti de cette institution, alors âgé de dix-sept ans, Alex entreprend une première formation auprès d'un centre de formation professionnelle spécialisée destiné aux personnes en difficulté. Cette formation ne pourra pas être menée à son terme, à cause d'une allergie à divers éléments liés à son activité.

Alex décide de sortir de l'Assurance Invalidité. Alex n'a pas encore trente ans, il partage sa vie avec une jeune femme et entreprend activement toutes les démarches nécessaires pour trouver un emploi dans la grande distribution. Alex vise un contrat de travail prometteur quant à la formation d'avenir.

4.1.2. Gérard – résident pendant 3 ans

Issu d'une famille du nord de la Suisse, Gérard est francophone par sa mère et germanophone par son père. Il grandit dans une ville où sa double origine l'exclut des enfants du quartier. Très jeune, il souffre d'un problème linguistique et son bégaiement ne facilite pas son intégration scolaire. Il se dit cancre et redouble de nombreuses classes. Il rêve de devenir vétérinaire mais son niveau d'étude demeure insuffisant.

A quinze ans, il fait un apprentissage de commerce et suit une remise à niveau. Il commence alors une consommation festive de cannabis. Vers la fin de son apprentissage, ses parents s'éloignent géographiquement pour des raisons professionnelles. Il découvre l'indépendance et après un séjour à l'étranger pour parfaire son anglais, il revient en pleine période hippie. Il souhaite se réorienter professionnellement et entreprend plusieurs formations de remise à niveau et décroche deux CFC. Une rencontre amoureuse le rapproche des milieux de la nuit, pendant quelques années il trafique et devient polytoxicomane.

S'ensuit une succession de cures et de rechutes qui l'amènent à connaître différents lieux de thérapie sans succès. Pendant cette période, il travaille à son compte mais c'est la rencontre avec celle qui allait devenir sa femme qui sera déterminante. En effet, par amour, il s'engage auprès d'elle à sortir de sa dépendance de manière définitive.

Après trois ans de reconstruction en institution, il accepte une place d'éducateur non formé. Puis reprend des formations dans le domaine socioéducatif et managérial. Il prend peu à peu davantage de responsabilités dans ces domaines. Aujourd'hui, quinquagénaire épanoui, Gérard vit pleinement en tant qu'époux et père de famille.

4.1.3. David – résident pendant 8 ans

Au cœur d'un village suisse de moyenne montagne, David connaît une enfance tranquille, entouré de ses parents et de sa fratrie. Au sortir de l'enfance, sa vie bascule le jour où il subit une agression violente perpétrée par un jeune adolescent de sept ans son aîné.

Ces blessures imposent de l'opérer en urgence à l'hôpital. Malgré cette intervention, des problèmes de santé s'installent. D'une part, il souffre de maux de tête persistants pendant de nombreuses années et de difficultés respiratoires récurrentes.

D'autre part, le comportement de David se modifie, il devient peu sociable et présente des troubles graves du comportement exprimés par des crises aiguës de violence et d'automutilation. David reste de nombreux mois en pédiatrie. Régulièrement, si David ne retourne pas la violence contre lui-même, il la tourne essentiellement contre sa mère. Celle-ci accumule les épisodes de crises de violence de son fils, dont elle est la victime privilégiée. Ces accès de brutalité vont de coups et blessures jusqu'à précipiter sa mère dans les escaliers lui causant de nombreuses fractures. Des suites de ces scènes à répétition, la santé de sa mère se dégrade au point où cette dernière se retrouve en situation d'être prise en charge par l'Assurance Invalidité. Pourtant, malgré cela, jamais la mère ne déposera plainte contre son fils, craignant d'en perdre la garde.

Cette situation de crise accélère la décision des médecins de placer David en internat. Après plusieurs tentatives infructueuses dans différents foyers, il finit par rester successivement dans deux institutions qui l'accueilleront jusqu'à ses seize ans.

Malgré ces troubles du comportement, David suit une scolarité en bon élève. Il s'intéresse aux activités manuelles et sportives mais reste à l'écart des autres jeunes. En internat, David retrouve partiellement son calme mais de retour en famille, il transforme sa violence physique en violence verbale pour se décharger sur ces proches.

A l'adolescence, les médecins finissent par le diagnostiquer psychotique stabilisé qui demande un traitement curatif au neuroleptique. David dit n'avoir jamais consommé de substances psychoactives à l'exception de l'alcool.

David décide il y a quelques années de porter plainte contre son agresseur qui demande la clémence. L'agresseur ne sera pas inquiété.

A dix-sept ans, David choisit un apprentissage qu'il couronne par un CFC. Puis, il passe brillamment son permis de conduire, et après différentes missions en travail temporaire, il cherche aujourd'hui un poste fixe. Il vit avec sa compagne et forme le projet de se marier. Il va bientôt devenir père.

4.1.4. Evelyne – résidente pendant 4 ans

La petite enfance et l'enfance d'Evelyne reste floue, mais les mots qui les décrivent le mieux parlent d'abandon, violence, révolte et maison de correction.

Evelyne apparaît comme une enfant sauvage et solitaire, elle parvient à trouver sa place dans sa famille mais son intégration scolaire reste difficile car elle s'exprime davantage avec l'agressivité. Son comportement perturbateur et irrespectueux lui vaut un parcours scolaire chaotique aggravé par sa tendance à la transgression des règles et au rejet des valeurs familiales.

Entre rébellion et mis à l'écart, Evelyne devient une adolescente qui s'entend mieux avec des jeunes plus âgés et glisse peu à peu dans la délinquance. Très sensible aux situations d'injustice, attirée par les arts et dans une fuite perpétuelle, Evelyne choisit de partir en Inde aider dans un mouvoir. Sa dépendance à l'opium l'oblige à rentrer en urgence en Suisse. S'ensuit une succession de sevrages et de rechutes qui l'amènent vers vingt-quatre ans à être placée par le juge dans une institution spécialisée pour les jeunes délinquants.

Pendant quatre ans, Evelyne s'adonne aux sports et aux activités artistiques tout en reconstruisant un solide projet professionnel. Avec succès, Evelyne reprend des études dans le domaine socio-éducatif et obtient ses diplômes. Dans cette période studieuse, Evelyne accepte un travail qui allie sa passion pour les voyages et son sens du partage avec les jeunes. Avec le temps, sa vie s'équilibre entre des voyages d'aventure et ses responsabilités d'encadrement.

Evelyne devient véritablement reconnue dans son domaine et complète sa formation par du management. Aujourd'hui, Evelyne est une quadragénaire qui a réussi à faire de ses souffrances une ressource et progresse sans cesse sur son chemin.

4.1.5. Antoine – résident pendant 4 ans

Dès sa naissance, Antoine hérite d'un passé familial lourd avec l'alcoolisme des ascendants males de la famille. Celle-ci cumule l'origine francophone par son père et germanophone par sa mère. Antoine, le seul fils dans la fratrie, commence par être adulé par son père au détriment de ses sœurs qui le jalouent. Puis à six ans, il en devient le souffre-douleur et fait l'objet de violences physiques et psychologiques graves.

C'est alors qu'il est victime d'un grave accident de la route qui lui déclenche des maux de tête récurrents. Suivi psychologiquement, Antoine identifie peu à peu son univers de brimades et prend le courage de s'affranchir de son père. Alors que la mère choisit d'écarter Antoine du domicile en l'inscrivant en tant que semi-interne dans un collège américain, Antoine y découvre l'alcool et le cannabis avec des jeunes plus âgés.

A quinze ans passé, son père le met à la porte, Antoine commence alors un apprentissage de tailleur de pierres puis obtenant son CFC se dirige vers le secteur commercial où il peut exercer ses capacités relationnelles. Devenu épileptique suite à un accident de moto, Antoine poursuit malgré tout son parcours professionnel, mais il ne contrôle plus sa consommation de substances psychoactives.

Régulièrement, il change de place de travail, jusqu'au jour où Antoine trouve l'énergie de fonder sa propre société qui dégage d'importants bénéfices. A cette époque, son meilleur ami meurt violemment et Antoine quitte sa compagne et se retrouver seul. C'est la dégringolade.

Malgré le soutien des AA⁷⁵ et des NA⁷⁶, Antoine rechute et multiplie les expériences de centres de désintoxication en Suisse et à l'étrangers, sans résultat. Malgré ces épisodes, Antoine, prend des responsabilités dans le domaine qui le passionne, l'accompagnement des êtres en déshérence.

Mais, à l'âge de 40 ans, criblé de dettes et physiquement très affaibli, il choisit une institution spécialisée dans l'accueil des personnes multi-dépendantes. Après deux séjours prolongés, cumulant plus de quatre années, Antoine apprend à se faire confiance, à développer ses talents et canaliser ses émotions par la sculpture et la musique entre autres.

Ainsi consolidé et libre, il choisit de refaire sa vie à Paris où il fait ses preuves dans l'accompagnement des SDF. Mais Antoine se voit priver de son fils par les services sociaux eu égard aux années de déroute qu'il a vécu. Pour mieux se rapprocher de lui, Antoine rentre en Suisse, marié, et il retrouve un travail dans la branche qui le passionne, l'accompagnement socio-éducatif de jeunes en rupture. Antoine, quinquagénaire serein, vit son métier comme une véritable passion et parle de : « transmettre la joie que j'ai au cœur à des jeunes dont, par la force des choses, je connais la souffrance ».

4.1.6. Simon – résident pendant 2 ans

Simon est un jeune homme peu bavard, les circonstances dans lesquels il grandit reste imprécises à l'exception du fait qu'il a toujours résidé dans la même région. De son village d'enfance, il garde des souvenirs de bons copains et d'une famille avec laquelle il s'entend bien.

Mais pour des problèmes de scolarité, il choisit par force d'aller à quatorze ans en internat institutionnel afin de progresser dans ses apprentissages. Simon parle d'une adolescence « normale » avec ses parents et sa sœur et du plaisir à rentrer à la maison les week-ends.

Simon apprécie les espaces de liberté pour regarder seul la télévision et faire des jeux vidéo. Simon trouve difficile ses deux ans passés en institution à l'exception des activités variées auxquelles il participe avec joie (sport, atelier bois, équitation et voyage d'étude). Son contact avec certains éducateurs l'aide à prendre confiance en ses capacités.

Pour Simon, l'encadrement structuré de l'institution lui paraît une aide nécessaire pour atteindre son objectif : son préapprentissage dans le bâtiment. Après un apprentissage qui lui plaît, il ressent de la fierté quand il décroche son CFC.

Simon, âgé entre vingt et trente ans, souhaite son indépendance mais habite à nouveau chez ses parents. Son projet après son service militaire consiste à trouver une formation dans l'animation 3D puis entrer dans la vie active.

4.1.7. Julie – résidente pendant 4 ans

Après avoir vécu dans un orphelinat, à l'étranger, Julie arrive en Suisse à quatre ans adoptée par une famille nombreuse. Julie n'a pas de souvenir de ses premières années, mais se rappelle qu'elle ne s'entend pas avec ses parents adoptifs.

Julie présente des difficultés dans ses apprentissages scolaires et apparaît comme une petite fille isolée, au fond de la classe. Pour se décrire, Julie dit être « un garçon manqué » et qu'elle a « un sale caractère, un caractère de merde ». Son mode d'expression passe par la bagarre et l'agressivité.

Toutes ces tensions relationnelles s'aggravent et amènent ses parents adoptifs à changer Julie pour une institution spécialisée en cours d'année scolaire, l'année de ses dix ans. Julie vit cette réorientation comme une mise à l'écart, externe d'abord puis interne sur une période cumulée de six ans. A cette époque, après avoir identifié une malformation dentaire, Julie subit une opération et reçoit des implants. Depuis ce jour, Julie est prise en charge par l'Assurance Invalidité.

Dans l'institution, Julie apprécie principalement les activités de groupe comme le cirque, la course de fin d'année et le loto. Vers quinze ans, toujours interne à l'institution, Julie pratique l'automutilation ce qui va provoquer la rupture avec ses parents adoptifs qui la voit comme une « folle à mettre dans un asile ».

⁷⁵ Alcooliques Anonymes.

⁷⁶ Narcotiques Anonymes.

Alors, Julie part loin de son canton d'attache durant 6 ans et entreprend un apprentissage en cuisine qui ne la satisfait pas. Dès lors, Julie interrompt sa formation et se cherche au travers de plusieurs petits boulots dans le commerce de détail. A la fin de cette période, ses relations amoureuses se finissent par une rupture violente avec son compagnon qui la harcèle. Julie cherche à s'en éloigner et revient vivre là où elle garde des souvenirs d'adolescence.

Julie se lance dans la confection de vêtements mais sans résultat. En 2012, Julie partage son appartement avec un homme qui devient le père de son enfant.

Avec l'arrivée de celui-ci, Julie organise un rapprochement avec sa famille adoptive. Aujourd'hui, mère responsable et attentive, Julie, qui a la vingtaine, formule le souhait de devenir éducatrice, mais a bien conscience d'avoir besoin d'une sérieuse remise à niveau.

4.2. Catégories

Avant toute chose, je souhaite clarifier un point abordé dans le cadre conceptuel et qui se confirme lors des entretiens. Le processus de résilience implique au départ un agent de résilience qui est le traumatisme (Anaut, 2002 : 14). Sans entrer dans les détails intimes de leur vie, ni effleurer le devoir de discrétion, les interviewés connaissent un passé de souffrance qui est à l'origine de troubles de comportements, ceux-ci font références à ce que nous avons évoqué dans le cadre théorique par Cyrulnik (2012 : 204).

Les anciens résidents cumulent à eux sept : des abandons, des violences verbales, sexuelles ou/et psychiques, de la maltraitance parentale, un désengagement familial, une situation de handicap psychique ou physique et des graves problèmes de santé. Ils ont tous été confrontés à des événements ou des contextes traumatogènes, terme employé par Anaut (2002 : 14). Tous réussissent à endiguer la crise et à trouver une issue socialisée afin de rebondir sur une expérience difficile. Ainsi, Reinert (2013 : 9) rappelle que les chercheurs considèrent qu'ils relèvent d'un processus résilient, ce mécanisme de ressort est expliqué dans le cadre théorique.

C'est sous cet angle de résilience que j'étudie les données selon la catégorisation suivante :

- Contextes immédiats,
- Spécificités des entretiens,
- Points de basculements dans l'entretien et prises de conscience,
- Enjeux du groupe de pairs,
- Garant éducatif,
- Soutiens affectifs et amitiés,
- Intimité et distances,
- Récits d'expériences et bilans.

4.2.1. Contextes immédiats

Quel que soit le contexte immédiat des entretiens, j'apprécie à sa juste valeur l'esprit général de bienveillance, de respect mutuel et d'interactivité qui règne lors de tous les entretiens. Je note de la part de tous les interviewés à la fois une disponibilité, une acceptation du cadre et des postures rassurantes. Tous démontrent une bonne capacité de sociabilité c'est-à-dire qu'ils s'adaptent à l'environnement et font preuve de disponibilité. Ils acceptent le cadre et développent des stratégies pour se rassurer.

4.2.1.1. Disponibilité et acceptation du cadre

Tous ont pris sur leurs temps de congé (en fin de journée, pause du repas de midi) ou sur leurs vacances pour répondre à l'appel. Pour trois d'entre eux, le rendez-vous est obtenu en direct par un seul téléphone. Pour les quatre autres, ils ont pris l'initiative d'appeler en connaissance de cause informés par leurs parents auxquels j'avais exposé le but de mon appel. Avec chacun des interviewés, nous fixons un rendez-vous précis et nous nous y tenons, tant sur le jour, que sur l'heure du rendez-vous. De plus, ils acceptent tous pleinement le cadre fixé pour l'entretien.

4.2.1.2. Postures rassurantes

Si les sept personnes interviewées se rendent disponibles, elles acceptent de vivre une rencontre qui possèdent plusieurs variables inconnues (observatrice, nature des questions, nature des réactions, ambiance, etc.). Cette plongée dans l'inconnu crée, de surcroît, un stress lié aux réminiscences du passé institutionnel. Celui-ci fait référence aux notions de stigmatisations et d'étiquetage dont parle de Jonckheere (2010 : 203-2031) dans la partie conceptuelle.

Chacun des interviewés applique une stratégie personnelle, plus ou moins consciente qui vise à neutraliser ou adoucir le stress lié à l'interview. Cette recherche de réconfort est en lien direct avec une notion appelée par Ainsworth : base de sécurité (Pillet, 2007 : 7) qui est décrite dans le chapitre 2.3. sur la théorie de l'attachement.

Volontairement et à des fins d'anonymat, j'évite d'énumérer de façon nominale les stratégies de chaque protagoniste, qui sont les suivantes :

- Oubli de réveil et début d'entretien mal réveillé créant une zone « tampon » qui lui permet de rentrer en douceur dans son récit de vie,
- Début d'entretien retardé de vingt minutes, l'interviewé prend le contrôle sur la situation, et organise une prise de pouvoir rassurante sur l'entretien et son cadre,
- Accompagnement à l'entretien par sa petite amie représentant une figure de soutien psycho-affectif,
- Accompagnement à l'entretien par son chien assurant une présence externe rassurante,
- Entretien sur le lieu de travail avec des interruptions externes nombreuses permettant de garder un lien avec le contexte professionnel, et évitant toute plongée émotionnelle trop longue,
- Entretien avec un nouveau-né dans la même pièce puis sur les genoux assurant une présence psychoaffective rassurante, suivi d'un contact physique rassurant,
- Entretien dans un lieu rassurant,
- Entretien avec le téléphone portable en fonctionnement, sonnerie audible, à portée de main ou dans le champ de vision assurant un lien potentiel rassurant avec une personne extérieure.

Toutes ces stratégies s'appuient sur la mémoire liée à la forme d'attachement de la personne dont j'ai rappelé les caractéristiques dans le cadre conceptuel. Hazan et Shaver (1987), cités par Juignet (2012), rappellent que « l'adulte sécure ou autonome est décrit comme une personne qui est à l'aise à l'idée de se rapprocher des autres et n'éprouve pas de difficulté à se laisser soutenir par eux en cas de besoin ».

Les interviewés trouvent ainsi un substitut aux figures d'attachement (Guedenet, 2002 : 1). Mais, la question n'est pas d'identifier ici le type d'attachement des interviewés en se lançant dans des hypothèses plus intuitives que scientifiques, mais bien de comprendre quelles sont les spécificités de ces stratégies.

Dans ce phénomène, j'emprunte à Winnicott⁷⁷ (1951 : 169-186) son étude sur l'objet transitionnel, dans laquelle il met en avant la superposition du présent immédiat et du passé lointain de la personne, celle-ci investit un objet, un non-moi, comme objet transitionnel qui aide à créer le lien entre lui-même et le monde extérieur. Cet « objet » peut apparaître sous la forme matérielle ou humaine. En voici les différentes formes :

- une personne avec qui existe une relation psychoaffective (petite amie, nourrisson),
- une personne avec qui existe un lien de confiance (collaborateurs),
- un compagnon animal (chien),
- un lieu rassurant (lieu de travail, domicile),
- un outil de communication (téléphone portable en fonctionnement).

Ce dernier permet à deux interlocuteurs de se mettre en présence sans visibilité. Il potentialise la relation dématérialisée avec une figure d'attachement, c'est-à-dire sans sa présence physique. Cet objet représente l'objet transitionnel (Desbouvrie⁷⁸, 2004 : 8) par excellence.

De façon générale, toutes ces postures rassurantes semblent induites par l'importance de l'entretien. Celui-ci possède certaines spécificités.

4.2.2. Spécificités des entretiens

Chaque interviewé a en tête un objectif manifeste ou dissimulé, une visée. Par conséquent, il s'implique dans l'échange.

⁷⁷ Pédiatre, psychiatre et psychanalyste anglais (1896-1971).

⁷⁸ Desbouvrie J. : Maitrise de psychologie à l'Université de Paris X.

4.2.2.1. Visée : objectif manifeste ou dissimulé

Dans l'ensemble, les interviewés formulent plus ou moins clairement une intention. Certains, par leur participation, espèrent apporter leur pierre à l'édifice de l'amélioration des conditions institutionnelles et de ses résultats. Pour Julie : « si ça peut servir à d'autre (jeunes) », elle ajoute qu'elle a un message à transmettre, sans préciser à qui : « j'veux bien en parler parce que j'ai des choses à dire, ouais ! ». Julie illustre ici son envie de partager un récit d'expérience. Cyrulnik (2012 : 160) en parle comme ayant un effet émancipateur.

Alex prend le rôle de pair-aidant (Provencher⁷⁹, 2012 : 1) en suggérant aux éducateurs de « trouver des stratégies pour bien expliquer au jeune pourquoi il est en institution, lui expliquer le problème qu'il a et surtout voir s'il est à l'écoute ! » alors que David souhaite dire aux résidents que malgré certaines apparences : « ouais, c'est vrai c'est une prison, mais avec le recul, les éducateurs sont vraiment là pour nous (*les résidents*), pour nous aider ! Y faut l'dire aux jeunes, même si l'nous croient pas ! ». Par ces mots, les aspirations formulées par David s'approchent de la notion de pairémulation, dont je fais référence dans le cadre de théorique avec Gardien (2010 : 4).

Pour certain, l'interview sert à se confier, sans conséquence sur le présent, au sujet de faits, d'injustice voire des maltraitements institutionnelles dont il a été victime. Alex dit avoir été traité par les professeurs et les éducateurs d'« incapable, connard, trou du cul, etc. ». Julie veut raconter combien « des fois, les éducateurs étaient pas trop corrects, [...] le chef des éducateurs m'a pris, il m'a envoyé la tête dans les casiers, j'ch'pas...*silence* j'ai rien dit. » Julie et Alex cherchent un témoin de cette injustice.

Simon a déjà témoigné devant une stagiaire, il apprécie de pouvoir trouver un interlocuteur qui l'écouterait sur un sujet qu'il aborde trop rarement : « J'avais un peu honte d'aller à l'institution, c'était chiant ! J'peux en parler, là ! C'était pas facile, un peu tout le long !... mais avec du recul ça m'a apporté du bien, ça a aidé à me recadrer ».

Mais, c'est aussi l'occasion pour les participants, d'utiliser cette interview pour tester leur niveau de résilience ou en établir une évaluation. Ceci fait lien avec la notion de récit d'expérience exposée par Cyrulnik (2012 : 160). Antoine mentionne au sujet de l'entretien que « ça m'a permis de mettre quelques mots supplémentaires, creuser sur des détails auxquels je n'aurais pas pensé !...Une sorte de bilan après quelques années de recul ! ». Antoine explique aussi que c'est un exercice utile pour lui afin de découvrir encore de nouveaux liens dans son histoire et affiner sa réflexion. Des années après son départ d'institution, Antoine illustre ici le sens donné par les récits qui est un moteur de résilience d'après Cyrulnik (2012 : 14).

L'évolution de Gérard est telle qu'il confie « avec seize ans de recul, je me dis : ça ne fait plus parti de ma vie, tellement mon regard a changé ». Son visage montre alors une satisfaction sereine évidente. Ces propos vont dans le sens de Grotberg qui est cité par Reinert (2013 : 9) au sujet d'une situation préjudiciable dépassée.

Autre motivation, Alex insiste pour se rendre utile et aider à la réalisation de mon mémoire : « j'suis dispo pour une interview parce que c'est une bonne base d'informations ! ». Son envie de partager des informations me permet de faire le lien avec l'esprit du don, acte gratuit, socle de la relationnalité qui d'après Poirier⁸⁰ (2012 : 53) se situe au cœur des relations humaines.

4.2.2.2. Implication

Sur un plan général, j'ai observé la grande motivation de chacun, mais aussi la vive implication qui se vérifie par l'intensité des réponses données. Tous les interviewés se sont appliqués à répondre avec un grand sérieux à toutes les questions. Ils sont venus à l'entretien en développant une stratégie rassurante qui leur a permis d'installer un environnement propice à leur mode d'expression en fonction, bien sûr, de leur capacité émotionnelle, intellectuelle et culturelle.

4.2.3. Points de basculements dans l'entretien et prises de conscience

Cette catégorie repose sur une analyse comparée des points de basculements lors des entretiens. Le document qui les synthétise est référencé dans un tableau synoptique ci-après.

Dans le tableau, TC signifie Troubles du Comportement et CP : signifie Comportement Perturbateur.

⁷⁹ Professeure titulaire à l'Université de Laval, chercheuse au Groupe de recherche sur l'Inclusion sociale en santé mentale.

⁸⁰ Educateur spécialisé français chercheur à l'université de Paris 9.

Prénom	1er point de basculement : chute et traumatisme				2e point de basculement : remontée et moteur de résilience			
	Changement brutal dans le langage du corps	Evènement	Citation Mots déclencheurs	Références au cadre théorique	Changement brutal dans le langage du corps	Evènement	Citation Mots déclencheurs	Références au cadre théorique
Alex	Regard fixe bouche sèche, voix mate et basse, se ressert du café	Auteur de vandalisme grave 13 ans	"Faire une connerie et se relacher sur quelque chose, sans se rendre compte, de- puis ce jour-là ça m'a fait tilter , c'est vrai- ment dangeureux !"	TC, CP Troubles d'appren- tissage	Discours apaisé détendu, regard souriant	En apprentissage, meilleur ami confiance, bien- veillance 18 ans	"Lors de l' apprentis- sage , à partir de 18 ans, j'ai récupéré d'un coup ma maturité. Très sec [...] Avec mon copain de chambre, on a fini bons !"	Amitié confiance Espace de parole et d'écoute
Gérard	Bouge nerveusement sur sa chaise croise les bras, souples, silences	Rejet des élèves Echec scolaire 7-9 ans	Monstre échec scolaire et un complexe terrible par ce phénomène !	TC Troubles d'appren- tissage	Paroles entousiastes voix nette et tonique joie maîtrisée	En institution Rencontre de pairaidants 37 ans	On voyait dans les yeux de ceux qui étaient plus avancés en thérapie qu'ils y avaient de nou- veau une petite flamme qui montait, pour moi c'était un grand moteur !	Pairémulation pair-aidance tutorat
David	Nerveux se comprime les mains avec force	Victime d'une violente agression 7 ans	Je me suis fait agres- ser, pis on m'a cassé le nez par terre sur le bitume, j'avais 7 ans , depuis ce jour là j'étais plus le même !	Traumat. TC, CP	Content, souriant, parle avec plus d'énergie	En apprentissage Entrée dans la vie active 17 ans	Les deux seuls jeunes avec qui j'ai tout confié , c'est en dehors de l'institution, y sont plus âgés, y sont encore mes amis à l'heure actuelle	Amitié et espace de parole et d'écoute
Evelynne	Voix s'accélère le poult s'accélère regard balaye en accélééré	Evènement avant 8 ans	Là, c'est comme si tu es dans une bulle , un monde, [...] mais toi t'es face à toi-même, tu ne peux pas tellement parler.	Traumat. TC, CP Troubles d'appren- tissage	Bafouillement voix grave et inaudible	En institution vers 26 ans	Tout d'un coup, on me faisait confiance	Tuteur de déve- loppement base de sécurité, confiance
Simon	Rire gêné, moue désabusée, les jambes s'agitent	Echec scolaire, lunettes avant 14 ans	J'avais un peu honte d'aller en institution, c'est moi qui est choisi, j'avais un peu de colère contre moi parce que si j'avais un peu plus bossé, j'y serai pas allé.	CP, TC Troubles d'appren- tis- sage	Ton de voix joyeux visage souriant	En institution Voyage de classe 16 ans	Alors c'était vraiment l' entraide entre les jeunes, comment dire... heu silence on se retrouvait tous dans la même galère et pis s'entraider	Institution, cadre éducatif Soutien du groupe de pair
Antoine	Hésitation, silence, bouche sèche, agitation des jambes	Après 6 ans	Le 2e coq dans le poulailler et la vie devient un enfer , je passe les détails [...] pour survivre à cet enfer [...]. A 6 ans et demi j'ai un grave accident de voiture...	Maltrait- rance, traumat, TC, CP	Regard en l'air vers le ciel puis regard vers la droite voix posée	En institution 39 ans	Dans l'institution, [...] Il y a un système de parrainage des plus anciens avec les plus jeunes [...] c'est basé sur l'image d'une famille avec des petits et des grands frères, en prin- cipe dans la bienveillance	Institution pair-aidance pairémulation
Julie	Front se plisse, voix sèche, grave. Pleurs du bébé, se lève, s'interrompt, prend le bébé sur ses genoux.	Adoption, déracinne- ment 4 ans	Dans ma tête, si ils (autres pairs) sont pas adoptés ils vont pas comprendre, j'avais honte d'être adopté.	TC, CP Trouble démémoire Attache- ment insécure	Elle se calme, change de voix très calme, parle en adulte	Après l'institution Maternité 22 ans	Quand t'as un enfant , ça change, alors là ! [...] Tu dois être plus patiente, j'ai pas le choix. Des fois, il fait des crises, t'as envie de t'énervier, [...] tu respires un bon coup et tu te calmes !	Figure d'attachement Base de sécurité

Tableau synoptique des points de basculements

Cette analyse part de mes observations sur le langage non verbal qui me donne une clé de lecture émotionnelle sur le contenu du récit. En effet, le travail de Hennel-Brozowski⁸¹ (2008 : 22) met en lumière l'importance du non verbal.

Je relie alors la gestuelle expressive et manifeste qui opère un changement brutal dans le mode d'expression de l'interviewé. Celui-ci laisse émerger une émotion qui se synchronise avec un déclencheur, un mot ou une phrase, prononcé dans le récit ou les réponses. Pour chaque entretien, je sélectionne les deux instants émotionnels les plus forts de l'entretien. Ces instants, je les appelle des points de bascule ou point de basculement.

Le résultat, développé dans le tableau ci-avant, détaille par interviewé le premier et le deuxième point de basculement. Pour chacun d'eux, je pars du changement brutal et soudain dans le langage du corps, puis j'identifie l'événement qui y est rapporté, pour lequel je note les citations contenant les mots déclencheurs et je mets en concordance des références contenues dans cadre théorique.

4.2.3.1. Langage du corps

Le langage du corps possède une palette infinie de subtilité. Il utilise la gestuelle, les mimiques ou les sons pour corroborer, moduler, voire contredire les informations du langage verbal. Ce qui m'intéresse ce sont ces moments de rupture, ces changements soudains, ces variations importantes qui révèlent que le corps se laisse traverser par une émotion ou plusieurs émotions impossibles à canaliser. A ce propos, Guedeney (2010 : 5) fait le lien entre sensation de menace ou de danger, à des degrés divers, et réactivation du système de comportement lié à l'attachement.

Pour reprendre une image parlante, je dirai que le changement brutal dans le langage non verbal permet de décharger une pression, comme une bouffée d'émotion, à la manière d'une soupape de sécurité. Il s'agit bien dans ce cas d'une synchronicité parfaite entre le mot/phrase déclencheur et la bouffée d'émotion qui produit un changement dans le langage du corps.

Je distingue tout d'abord une première tendance générale autour des émotions douloureuses. Elles donnent tout à coup la bouche sèche, le regard ou le pouls qui s'accélère, les jambes qui s'agitent, les bras qui se croisent ou le ton de la voix qui baisse. David se comprime les mains et Alex garde un regard bizarrement fixe, comme absent ou vide. Certains comme Simon qui exprime un rire gêné et une moue désabusée, comme Gérard qui pousse de très nombreux soupirs successifs ou comme Alex, Evelyne ou Julie qui se lève promptement.

A propos de Julie, je note le lien fusionnel entre la mère et le nourrisson. En même temps que Julie exprime une tension sur son visage, que son front se plisse, que sa voix devient sèche et grave, c'est alors que son bébé se met à pleurer vivement incitant sa mère à se lever.

D'autre part, il existe une tendance facile à identifier autour des émotions plaisantes. Elles s'expriment par une respiration soudainement apaisée, un visage souriant, une joie maîtrisée, un ton de voix joyeux, une voix posée, un visage calme, un front lissé, un regard vers le haut puis vers la droite ou bien encore un long silence serein.

Toutes ces expressions manifestes du corps prennent leur origine dans des mots prononcés par l'interviewé.

4.2.3.2. Mots déclencheurs

Ces mots ou ces associations de mots agissent comme des clés pour ouvrir la boîte de Pandore⁸². Alex, David et Antoine signifient un changement : « J'étais plus le même ! », « Ça m'a fait "tilter" ! », « La vie devient un enfer ! ». Ces propos signifient clairement un basculement brutal dans leur vie.

Alors que Julie et Simon ont conscience d'une « honte », ils donnent l'importance à leur changement de statut, c'est-à-dire d'enfant adopté ou de jeunes en institution. Cette honte, abordée dans le cadre conceptuel par Cyrulnik (2012 : 204), représente un frein de résilience. Derrière le honte, Simon décrit aussi sa colère contre lui-même : « si j'avais un peu plus bossé, j'y serais pas allé... », tout comme Julie : « J'suis pas aimée par ce que j'resemble à rien ! ».

L'immense déception de Gérard se résume par le terme de « monstre échec ». Alors que Evelyne parle de son ressenti « là, c'est comme si tu étais dans une bulle, un monde... où t'es face à toi-même ! ». Evelyne n'emploie pas le « je » et décrit l'isolement extrême qui la coupe de toutes formes d'échange avec les autres, avec ses

⁸¹ Psychologue et chercheur à l'Université de Cracovie en Pologne.

⁸² Première femme de la mythologie grecque, qui porte une boîte (vase) où Zeus a enfermé les misères du monde et l'espérance.

émotions, ses sensations. D'ailleurs, Cyrulnik (2012 : 204) en décrit le phénomène dans les facteurs qui entravent la résilience. De même, Meder-Klein (2005 : 7) fait le lien entre le terme de bulle et la petite sphère protectrice qu'un organisme créerait autour de lui pour s'isoler des autres appelée distance personnelle.

Ainsi, ces mots intenses concentrent une multitude d'informations lourdes, difficiles à partager. Alex ajoute régulièrement : « J'sais pas comment expliquer ! », David et Evelyne poursuivent, eux, par un immense silence sombre.

Dans les interviews, d'autres mots agissent plutôt comme des ressorts, comme des tremplins. Ils stipulent que l'ancien résident vit une relation à l'autre qui l'ouvre à du positif. Alex parle d'« apprentissage » et de partage avec « un bon copain de chambre » ce qui fait référence aux multiples fonctions inhérentes à la vie collective défendues par Capul et Lemay (2003 : 79).

David a « tout confié à deux jeunes plus âgés » ce qui fait écho aux recherches de Meder-Klein (2005 : 14) sur l'intimité extérieure où s'insère la confiance.

Evelyne se rappelle qu'« on (les éducateurs) me faisait confiance ». En effet, dans le cadre éducatif, Meder-Klein (2005 : 10) insiste sur la création d'un climat de confiance réciproque.

Tandis que Simon parle d'« entraide », Antoine cite le « système de parrainage ». Tous deux se souviennent avec émotion de l'action des pairs-aidants (Provencher, 2012 : 1) que j'évoque dans le cadre théorique, au sujet de la compréhension empathique et de la relation d'aide selon Bellot et Rivard (2007 : 5).

Gérard se souvient de « la petite flamme » dans le regard des pairs aidants. Celle-ci agit sur Gérard et insuffle une curiosité constructive auprès du résident (Godbout (1992 : 196).

Julie s'illumine quand elle parle de son enfant : « quand t'as un enfant, ça change... ! ». Cette maternité donne un rôle de mère à Julie qui s'investit dans une relation d'amour et d'interdépendance avec son enfant. Cet exemple illustre la notion de renforcement du besoin primaire dont parle Pillet (2007 : 7).

Tous ces moments clés dans l'entretien font basculer tantôt vers le sombre tantôt vers le lumineux le parcours des anciens résidents.

4.2.3.3. Points de basculements

J'identifie deux types de points de basculements. Le premier point de basculement peut se nommer la chute, l'accident, le traumatisme, l'incompréhension, la douleur ou l'isolement. Il est lié au traumatisme ou à l'accumulation de traumatismes.

4.2.3.3.1. 1^{er} point de basculement : chute et traumatisme

La succession d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles et de traumatismes parfois sévères, dont parle Reinert (2013 : 9), fait émerger un point de basculement. Celui-ci représente un agent de résilience, selon le terme d'Anaut (2002 : 4), un point de départ, un point de rupture où la personne ne peut plus continuer sur le même mode. Certains groupes thérapeutiques tels les AA parlent de « toucher le fond » pour pouvoir remonter.

Pour les sept interviewés, ce point de basculement se situe entre la naissance et quatorze ans. Deux d'entre eux le vivent très tôt pendant la petite enfance, trois autres pendant l'enfance et les deux derniers pendant l'adolescence. Tous, à leurs âges respectifs, présentent des troubles du comportement, de l'apprentissage ou/et des comportements perturbateurs. Cette remarque nous renvoie aux théories de Tarabulsky (2012 : 352) qui fait appel à la catégorisation de Loeber et Schmalting en distinguant deux types de comportements perturbateurs, les manifestes et les dissimulés.

Prenons deux exemples particulièrement éloquentes. Alex a treize ans quand il envoie un signal par un acte de vandalisme si grave qu'il est visible par tout le village. De cet acte qui devient manifeste, il en parle aujourd'hui avec conscience en disant : « J'ai fait une connerie, et j'me relâche sur quelque chose, sans me rendre compte, mais depuis ce jour-là, ça m'a fait tilter, c'est vraiment dangereux ! » Dans son récit, il identifie clairement une prise de conscience à savoir qu'il ne peut plus continuer dans ses actions, il perçoit la responsabilité qu'il engage vis-à-vis des villageois et des conséquences négatives et stigmatisantes qui rejaillissent sur lui-même.

Antoine voit sa vie basculer à six ans lorsque son père le prend comme bouc émissaire, ce qui l'amène à se mettre en danger. A nouveau, voilà un enfant qui agit inconsciemment et délibérément par un acte manifeste pour demander de l'aide. Il confie « à six ans et demi, j'ai un grave accident de voiture, depuis là, j'ai des

violents maux de tête, [...] ce qui m'amène, à quinze ans, chez un psychothérapeute, c'est alors que je découvre que ce que je vis n'est pas normal ». L'accident de voiture lui permet de rencontrer la personne qui va l'aider à mettre des mots sur ce qu'il vit : « un enfer ». En thérapie, Antoine fait d'un récit factuel en confiance (Cyrulnik, 202 : 82), un récit de formation dans lequel il livre certaines de ses émotions (Cyrulnik, 2012 : 160).

4.2.3.3.2. Institutionnalisation difficile

En arrivant, le résident vit une forme d'isolement. Les interviewés parlent de « mouton noir », « canard boiteux », « rejeté », « je ne voulais pas de vie communautaire ! », au départ, c'était horrible avec les autres ! », « je suis mis de côté ! », « J pense qu'au début je suis dans mon coin », « je suis sauvage, solitaire ». Le nouvel arrivant se sent isolé par rapport à son contexte habituel de vie (famille, copains d'école, village, société, squat, rue). Dans l'institution, il arrive dans un groupe qu'il ne choisit pas. Il est stigmatisé dans la société et étiqueté dans l'institution (de Jonckheere, 2010 : 230-231).

Six sur sept vivent le placement en institution comme une aide contrainte qui est la réponse collective à des vulnérabilités individuelles (de Jonckheere, 2010 : 234).

Seul Antoine l'a choisi, car il est à bout de force : « épuisé avec vingt kg sous mon poids habituel, des poursuites, des saisies, dépendant, alors la décision vient de moi-même. Mais je sais que le lieu a de bons résultats, tu fais le poing dans la poche et tu y vas ! ». Il précise aussi : « Au début, j'étais décalé, [...] j'étais pas aimé ! ».

4.2.3.3.3. 2e point de basculement : remontée et moteur de résilience

Ce deuxième moment fort de l'entretien met en évidence une brèche dans l'isolement de la personne. Celle-ci représente une ouverture timide vers un ailleurs plus agréable. Le processus de résilience s'enclenche. Ce point de basculement constitue un moteur de résilience qui intervient pour les résidents interviewés entre seize ans et trente-neuf ans. Quatre d'entre eux le vivent pendant leur séjour en institution, trois après le départ de l'institution : Alex et David lors de leur apprentissage, Julie en devenant mère.

Chacun des interviewés entre en relation avec autrui avec une dynamique particulière à travers une amitié, la pairémulation, ou/et la pair-aidance.

Alex et David découvrent les richesses d'une relation d'amitié qui passe par la confiance et le partage. Alex raconte comment il a réussi à se confier, parler de lui et de ses émotions : « Lors de l'apprentissage, à partir de dix-huit ans, j'ai récupéré d'un coup ma maturité. D'un coup sec ! [...] Avec mon copain de chambre, on a fini bons ! », « Il m'écoutait vraiment et me prenait comme j'étais ! »

La bienveillance de deux amis permet à David de « tout confier ». « Les deux seuls jeunes avec qui j'ai tout confié, c'est en dehors de l'institution, ils sont plus âgés, ils sont encore mes amis à l'heure actuelle ». Ces relations d'amitié favorisent le développement social et affectif des pairs, ce qui va dans le sens de Lemelin (2012 : 321). L'ami joue son rôle de moteur de résilience mais agit en dehors de l'institution. Qu'en est-il au sein de l'institution ?

Pour Antoine, Simon, Gérard et Evelyne le déclic passe par les pairs ou par les plus anciens dans l'institution. Gérard fait l'expérience de la pairémulation et d'une étape de résilience : « On voyait dans les yeux de ceux qui étaient plus avancés en thérapie (dans l'institution) qu'il y avait de nouveau une flamme, une petite flamme qui montait et pour moi c'était un grand moteur ! » L'influence positive des résidents plus anciens sur les plus jeunes prend la forme de pairémulation selon les principes de Ricœur (2007 : 225), évoqué dans le cadre conceptuel.

Tandis qu'Antoine amorce un changement grâce aux pairs-aidants qui le soutiennent, qui le coachent dans le quotidien : « Dans l'institution, [...] Il y a un système de parrainage des plus anciens avec les plus jeunes de l'institution [...] c'est basé sur l'image d'une famille avec des petits et des grands frères, en principe dans la bienveillance ». Cette évocation illustre les mécanismes cités par Bellot et Rivard (2007 : 5) au sujet de la relation d'aide et l'esprit du don qui engage une dynamique positive pour tous.

Pour Simon, l'apprentissage passe par l'entraide : « c'était vraiment l'entraide entre les jeunes, comment dire... heu *silence*, on se retrouvait tous dans la même galère et puis... s'entraider ». Cette interaction constructive et reconstructive fait référence à ce qui est évoqué dans le cadre théorique selon Godbout (1992 : 196).

Tous les trois, Antoine, Gérard et Simon, découvrent la bienveillance, le sens du partage et du soutien mutuel au sein du groupe de pairs, alors que pour Evelyne : « Tout d'un coup, on me faisait confiance ! » le « on »

inclut l'équipe éducative aussi. Evelyne fait l'expérience d'au moins un tuteur de développement, un aîné, un adulte qui a foi en elle. Ainsi, elle consolide sa base de sécurité (Pillet, 2007 : 7) jusqu'alors bien fragile et soigne son attachement insécure (Guedeney, 2002 : 1).

Dans tous les parcours, le premier point de basculement induit à terme un placement en institution. Il représente la sortie de la clandestinité ou de la souffrance. De même, pour tous les interviewés, l'institution devient le point de départ sur lequel s'appuiera le deuxième point de basculement, qui enclenche une remontée vers l'acceptable social, la citoyenneté.

C'est ainsi que Julie émerge du gouffre de la honte : « si mes parents qui m'ont adopté mais pour me foutre dans un internat c'est qui m'aiment pas ! [...] Et c'est pour ça que mes parents i' m'ont abandonnée ! ». Aujourd'hui, Julie rayonne : « avant y avait plus de contact, maintenant ils (mes parents) sont tout content depuis que j'ai le petit, ça s'est arrangé avec les parents ! ». Julie est reconnue en devenant mère, en même temps elle se sécurise auprès de son enfant qui a besoin d'elle.

Tous ces points de basculements indiquent combien la relation à l'autre, à autrui, devient une source de nombreux enjeux.

4.2.4. Enjeux du groupe de pairs

D'une manière ou d'une autre, tous les interviewés citent le groupe de pairs en référence, intégrés ou rejetés, personne n'y est indifférent. Cette notion de groupe initie le vivre ensemble dont parle de Jonckheere (2010 : 57) dans le cadre théorique, au sujet d'autrui qui ne peut être approché que dans la proximité. Les pairs coexistent, forment des sous-groupes et combinent des systèmes d'influences complexes.

4.2.4.1. Coexistence et sous-groupes

4.2.4.1.1. Electron libre, cliques et sous-groupes

Electron libre, Alex évite le groupe et se rappelle que « l'internat, une prison, je voulais pas y aller ! ». Il choisit « la fuite plutôt que la bagarre ». « Solitaire et plus faible, ni rejeté, ni accepté, j'suis pas bagarreur, je cherche pas à avoir d'amis ».

David a une mauvaise impression d'entrée : « comme une caserne militaire, [...] les autres c'est des crétins égocentriques, j'avais un peu de peine car je me faisais démonter par eux, car je donnais mon avis ». Très vite, il choisit le sous-groupe des révoltés : « on s'tabassait, on était deux-trois révoltés. »

Julie dit avoir « honte d'être en internat ! ». Et à son arrivée, elle affirme : « Je suis bien avec tout le monde en internat ! » Mais elle rectifie : « Je m'entendais pas avec les plus anciens, et je cherche la bagarre avec ! ».

Simon sait que c'est un lieu pour « les sales gamins, les cancre ». Il a des copains : « On était souvent un groupe de copains tout le temps ensemble, cinq-six avec deux-trois garçons de la même classe, un donnait des idées ». Mais, il se ravise : « En fait, les bons copains que j'ai fait, dans l'institution, la plupart, c'était sur une courte période. » Il constate que ces relations sont évolutives dans le temps et n'arrive pas à « s'entendre avec tout le monde en grand groupe ».

Pour Evelyne, ces liens d'affiliation changent avec son évolution personnelle : « C'est marrant, je me suis plus attachée à des rebelles qui avaient le même profil que moi en entrant dans l'institution, [...] et puis après c'était très difficile avec certains, difficilement gérables dans le quotidien ».

Gérard recherche la bienveillance (Cyrułnik, 2012), ses ententes s'organisent en fonction des comportements des pairs : « ceux qui étaient patients et qui m'écoutaient, j'avais une meilleure relation avec eux, j'entretenais une meilleure relation ; celui qui me cherchait ou me bousculait, je le détestais ! ».

Dans tous les témoignages, revient l'idée de confiance divulguée, de secrets qui finissent toujours par revenir aux oreilles d'un éducateur.

Les sous-groupes et les cliques dont parle Lemelin (2012 : 327/329) s'imbriquent les uns dans les autres et se modifient dans leur taille et dans leur composition.

4.2.4.1.2. Catégorisations

Il existe aussi des regroupements par catégorisations, les révoltés-rebelles, dixit Evelyne et David ; En fonction de l'âge, dixit Julie ; les filles, dixit Julie ; Par classes, dixit Simon ; Par ethnies, dixit David qui parle avec vigueur de la stigmatisation des pairs d'origine étrangère : « Tous ces étrangers foutaient la merde, albanais, noirs. Avec les albanais, j'ai pas mal de peine. Je m'entendais pas avec, je les cherchais, on se prenait la tête, j'étais pas le seul ! » ; Par villages : dixit Julie : « on s'entend bien, elle venait de (nom du village) comme moi, on se connaissait d'avant, de l'école » ; Par goûts communs (musique, mécanique, sport) : dixit Alex : « j'étais copain avec, même optique, même musique hardcore, on démontait les machines pour voir comment c'est fait. [...] Notre chambre c'était un atelier ! ».

Mais, malgré une catégorisation précise et mouvante à la fois, je ne discerne s'il existe une hiérarchisation. Le pair semble en fait choisir tel ou tel groupe en fonction de l'influence nécessaire à un moment donné, en fonction de son état d'âme. Mais, les interviewés ne spécifient pas le mode de fluctuation.

Selon leur catégorisation, chaque pair réussit malgré tout à prendre une place par opportunité, par choix ou par force, mais tous sont soumis à un système d'influence.

4.2.4.2. Systèmes d'influences

Les pairs s'influencent mutuellement au travers de ces liens affiliatifs qui se croisent, se juxtaposent et influencent positivement ou négativement leurs comportements et leurs actions. A ce sujet, dans le cadre théorique, je présente l'approche de Capul et Lemay (2003 : 79) qui défendent que le groupe de pairs possède bien une utilité éducative.

La complexité des systèmes d'influence s'explique par le fait que les sous-groupes fluctuent, les cliques changent et les pairs sont en interrelations constantes. Les témoignages reflètent ce flou et cette complexité teintés d'autocensure. Mais dans les témoignages, l'influence reste souvent synonyme de mauvaises influences mentionnées par des magouilles ou « faire des trucs ».

Alex confirme son indépendance : « je ne voulais pas être influencé par les plus âgés qui sont ceux qui font les plus grosses magouilles ! ». « Les plus grands : avec quatre ans de plus, ils essaient d'influencer les plus petits, mais pas moi ! » Il parle d'« inflation » de groupe pour associer l'idée d'inflation et d'influence négative dans le groupe.

Simon se laisse parfois influencer par les plus anciens, dont il connaît les règles : « beaucoup étaient là depuis deux ou trois ans, je m'entendais bien avec ! Y avait deux-trois trucs qu'ils expliquaient [...]. Je faisais mon propre choix, je réfléchissais si c'était pas trop dangereux ou pas trop interdit, je faisais. »

Gérard, Antoine et Evelyne sont leaders, ils influencent des sous-groupes et le groupe de pairs.

Selon Pillet⁸³ (2013 : 10) le leader est « celui qui guide le groupe parce qu'il a su capter ses besoins et paraît le mieux à même de les réaliser, il est susceptible d'exercer une influence prépondérante sur le groupe en lui indiquant la direction à prendre et il contribue à la réalisation de tâches ou à l'entretien des relations interpersonnelles entre les membres du groupe. »

Gérard, sans concession sur lui-même, dit avoir été un leader « arrogant [...] j'étais tout le temps dans le mensonge et l'auto-mensonge, au début ». De même pour Evelyne qui décrit son évolution : « Leader obscur à semer la merde à leader (positif), on m'a donné des clés en main, donc là c'était bien ! » Antoine change pendant son séjour : « Assez vite, à mi-parcours j'ai une position de leader, très écouté par le reste du groupe. »

Clairvoyante, Julie influence mais aussi est influencée. Elle parle d'elle comme d'un « leader pour agir, je disais de faire ci ou ça » mais elle ajoute « je suivais le groupe pour donner des idées ».

Ces influences multiples tendent vers une forme de prise de pouvoir de certains pairs qui recherchent souvent des complices dans la transgression.

⁸³ Professeur à la HES-SO Sierre, Directeur de Axiome, cours en 2013 sur « le pouvoir dans les organisations ».

4.2.4.3. Transgressions et complicités

Les institutions imposent un cadre, un règlement qui fait référence au propos de Jonckheere (2010 : 228) mentionnés dans la partie conceptuelle du mémoire. Ces règles de vie si décrites par les nouveaux arrivants s'enracinent dans les valeurs issues de l'histoire de l'institution (de Jonckheere, 2010 : 229).

4.2.4.3.1. Cadre strict de l'institution

Ce cadre strict déplaît à Alex : « trop d'interdits, les repas limités, pas de téléphone, pas de contact avec les filles », ainsi qu'à David « pesant, trop strict ». Antoine souffre de la discipline au début : « c'est très difficile, pas le droit d'être en chambre en journée, toujours du monde autour, pas de possibilité de s'isoler. ». Evelyne subit sa journée : « la contrainte pour se lever, pour les activités, pour les moments de partage, les groupes de parole, la contrainte, toujours du monde. Je subissais toute ma journée ! ». Pour Julie, tout est imposé même le « contrôle de l'éduc après la douche, c'est bizarre ! ». Simon doit s'adapter à cette structure : « pas de liberté, ça fait bizarre, on fait plus ce qu'on veut ! Tout est structuré ! »

Pour l'ensemble des interviewés, la frustration de liberté et les contraintes frisent l'insupportable même pour Gérard qui « sent que c'est un truc sérieux ! ». Mais, il en souffre, tellement « c'est dur. J'suis jamais seul, pas d'intimité ! Il y a toujours quelque chose à faire du matin 5h30 à 22h, une impression de pression, tout le temps ! »

De plus, Gérard décrit la confrontation entre les valeurs de l'institution et ses siennes : « j'étais tout le temps dans le mensonge et l'auto-mensonge, au début. [...] Tu dois le respect à l'autre et obéissance. L'apprentissage de l'obéissance pour un toxico c'est nouveau, je restais dans des rapports de force, c'était des rapports de pouvoir. »

4.2.4.3.2. Codes non institutionnels

Les pairs vivent une confrontation permanente avec ce qui leur est imposé par le système communautaire institutionnel qui s'oppose violemment avec leurs habitudes d'avant l'institution. Leur marge illusoire de liberté est celle qu'ils volent en transgressant les règles. Une hiérarchie existe dans les transgressions en fonction de sa dangerosité, de sa créativité et des conséquences disciplinaires (pris ou pas pris).

Certains, particulièrement les leaders négatifs, en recherche de pouvoir, proposent des idées transgressives : c'est comme Alex qui récolte une certaine fierté dans le "jeu de la fraude" : « J'ai réussi à réchapper à tout ça sans me faire chopper ». Pour lui, transgresser lui sert de défouloir : « Style, je savais que si j'allais mal, il fallait que je fasse quelque chose pour aller mieux, compensation. »

La transgression constitue un enjeu pour gagner de la fierté et de l'estime de soi au regard du groupe de pairs qui s'oppose à l'autorité institutionnelle.

Or, le cadre non institutionnel, qui appartient au groupe de pairs, aux sous-groupes et aux cliques se constitue de codes. Ceux-ci sont inhérents aux groupes de pairs et imposés par les leaders. Ces codes proviennent de leurs habitudes pré-institutionnelles, basées sur des comportements perturbateurs manifestes ou dissimulés (Loeber et Schmalin, 1985a).

4.2.4.3.3. Sens de la magouille

Les témoignages n'abordent que des transgressions légères et avouables : Alex « fume en cachette seul », « triche ensemble avec mon copain de chambre », flirte avec les filles dans les toilettes qu'il nomme « des trucs touche pipi ». Julie hésite à se dévoiler sur ses magouilles : « plein de nouveaux trucs, ... mais après je sais pas, je sais pas du tout », sauf sur la règle du coucher à dix heures qu'elle contourne : « on parlait jusqu'à 11h-minuit ». « Pour les conneries on s'entraide, [...] fumer derrière la cour ».

Evelyne fait la distinction entre provocations ouvertes et transgressions dissimulées : « c'était une magouille bonne enfant, on prenait un verre, des magouilles de clopes, c'était de la défiance, c'était de la provocation ouverte, un bras de fer. [...] Au départ avec mon copain, c'était de la complicité. Il était pas trop droit par rapport au règlement de la maison, mais par rapport à moi, il était droit. La confiance est venue assez rapidement quand même, par étapes et avec des faits très concrets, parce que je l'ai vu loyal. Par une somme d'observations ». Evelyne parle de loyauté dans un duo, mais pas d'« une confiance aveugle ».

Le conformisme des pairs les pousse parfois à devenir complices dans la magouille, mais cette loyauté n'exclut pas certaines trahisons. Ces comportements font référence à la théorie de Kelman citée par Goesling (1996 : 92).

Toutefois, Antoine explique qu'il n'existe pas forcément de concordance entre actes et pensées : « Les jeunes qui viennent d'arriver comme moi ont un peu tous l'état d'esprit de révolte, d'opposition à la hiérarchie. [...] Beaucoup cherchent les petites magouilles, plus pour tenir tête au staff éducatif, ceux qui sont là, depuis un an, sont plus dans l'état d'esprit de la transformation, mais dans leurs actes pas dans leurs pensées ». Les pairs cherchent aussi par leurs actes à plaire aux éducateurs « pour faire les bons élèves », comme les « singes savants ». Mais en réalité, ils n'ont pas intériorisé les règles du cadre institutionnel. Antoine, distingue donc deux types de pairs, « ceux qui veulent s'en sortir et évoluer, et ceux qui restent dans la révolte et l'opposition. »

C'est ainsi qu'Evelyne les appelle aussi « des petits singes savants. [...] Je trouvais assez drôle qu'ils fassent la petite leçon apprise par cœur, qui dictait la bible mais qu'eux-mêmes ils n'y croyaient pas. » Ils ne perçoivent pas encore l'utilité de la contrainte, son sens éducatif et le tremplin qu'elle représente vers la résilience. Cyrulnik en parle à propos du non-sens des actes (2012 : 204).

A l'exception de Gérard qui transgresse les règles en solitaire : « Tous mes petits trucs hors règle, je les ai fait seul ! », les pairs sont pris entre deux feux, trouver des appuis auprès des autres pairs en transgressant les règles et ainsi ressentir le soutien communautaire (Cyrulnik, 2012 : 66) sous-entendu l'approbation du groupe, ou bien s'isoler du groupe pour cheminer vers la responsabilisation de leur acte, vers la transformation de leurs comportements.

4.2.4.4. Responsabilisation citoyenne, pair-aidance et pairémulation

Capul et Lemay (2003 : 79) s'accordent à envisager le groupe de pairs comme un « lieu de socialisation, de réalisation d'expression, de rencontre, de normes, où le groupe permet de se reconnaître dans son propre fonctionnement vis-à-vis de l'autre. Le groupe permet l'apprentissage de multiples fonctions inhérentes à la vie collective ».

En effet, les influences positives sous forme d'entraides, de partages, de bienveillance ou de responsabilisation rentrent dans des apprentissages que j'appelle la responsabilisation citoyenne. Ce qui implique d'avoir conscience de l'autre, de soi et du bien commun. Cette notion est évoquée dans le cadre théorique avec la pair-aidance (Provencher⁸⁴, 2012 : 1). Cette interaction est décrite par Godbout (1992 : 196) comme constructive et reconstructrice, elle s'apparente à l'esprit du don et participe au processus de résilience.

Deux tendances se dessinent chez les interviewés : les trois plus âgés expérimentent pleinement la pairémulation et la pair-aidance, avec l'équipe éducative et les pairs plus âgés ; les quatre plus jeunes trouvent plutôt des appuis amicaux en dehors ou après le séjour en institution. Mais, ils se souviennent tous les quatre de moments clés de partage et de responsabilisation dans leur vie de pair, avec des moments de pair-aidance et, à chaque fois, au contact d'éducateurs qui représentent des tuteurs de résilience.

4.2.4.4.1. Prédilection du pair

Antoine propose une clé de compréhension avec l'idée de prédilection du pair. Il fait un parallèle entre les comportements des squatters dans la zone dans ses « années noires, ceux (les résidents) qui dépannaient jamais ce sont ceux qui sont faux dans l'institution et ceux qui étaient extrêmement gentils, sont ceux qui s'en sortent plus ou moins bien par la suite ».

4.2.4.4.2. Énergie du leader

Evelyne pense, quant à elle, que le réveil de l'esprit citoyen passe par la canalisation de l'énergie du leader : « j'étais leader obscur à semer la merde à leader (positif). [...] Ça veut dire que tu passes de la force que tu mets dans la révolte, dans la résistance à autre chose... j'trouvais génial, la grande force de l'institution, c'est tout d'un coup avec toute cette révolte, on a réussi à me faire passer cette énergie pour construire, puis on m'a mis en avant, en disant : vas-y ! C'est ce qui m'a aidé à changer ! » Evelyne ne précise pas qui est le « on » : pairs plus anciens ou éducateurs. Mais, lui donner des responsabilités au sein de l'institution s'apparente à de la pairémulation, et le donneur agit comme tuteur de résilience.

⁸⁴ Professeure titulaire à l'Université de Laval, chercheuse au Groupe de recherche sur l'inclusion sociale en santé mentale.

Gérard va dans le sens d'Evelyne : « peu à peu de leader négatif, (grâce à la pair-aidance, aux tuteur de résilience) je deviens un leader positif », « Clairement, chacun qui avance dans le séjour devient un leader. [...] c'est valorisant, je suis reconnu et je sers d'exemple. J'interviens par des initiatives (positives, auprès du groupe de pairs). »

Antoine relie le leadership au don et à la pair-aidance : « à mi-parcours j'ai une position de leader, très aimé, très écouté par le reste du groupe. [...] Je vis bien qu'ils (autres pairs) viennent me demander de l'aide. » Ce climat de bienveillance fait un lien avec le cadre théorique et les notions d'espace de confiance, de soutien affectif relaté par Cyrulnik (2012 : 14) et de base de sécurité développé par Ainsworth (Pillet, 2007 : 7).

4.2.4.4.3. Pair-aidance dans le partage et l'action

Etre écouté et parlé sans être jugé, voilà ce qui permet à Antoine de trouver un espace de confiance : « partager avec d'autres (pairs) ». Il ajoute : « avoir un feedback de l'autre me permet de nommer certaines émotions non identifiables avant. Cela permet lorsqu'un autre est triste d'avoir un regard bienveillant, de pleurer sans être jugé. Après on voit des similitudes, des identifications. C'est grâce au regard de l'autre sans calcul, avec bienveillance et empathie ! » Le non-jugement forme une des clés pour retisser le lien social, ce qui fait écho à la conférence de Cyrulnik (2013*).

Avec un sous-groupe de pairs, Julie partage ses meilleurs moments dans l'institution lors de l'organisation du loto : « Mon meilleur souvenir, c'est quand on faisait le loto, on était un peu plus libre, nous on allait chercher les cartons, on donnait les prix, on accueillait des gens de l'extérieur avec les éduc. Y avait la famille qui pouvait venir ! C'était top ! ». Cet événement dans lesquels Julie prend des responsabilités lui permet d'apprécier les bienfaits de l'entraide dans l'action. Elle ressent les effets de la confiance, de la responsabilisation et la reconnaissance de certains éducateurs.

En tant que résident, Simon se souvient que : « Si on voulait aller parler avec un éduc, il aurait pris le temps. Avec les éduc on peut avoir complètement confiance. Avec les autres jeunes (dans l'institution), pas de confiance ! » Mais, lors d'un voyage d'étude, Simon expérimente la pair-aidance : « on avait été travaillé aux vignes, on faisait des petits travaux, comme ça ! Et on avait touché un petit peu d'argent et on avait payé le voyage avec un prof et une éduc. [...] On avait fait de la marche là-bas et c'était pas facile, alors c'était vraiment l'entraide entre les jeunes, comment dire... heu *silence*, on se retrouvait tous dans la même galère et pis s'entraider. » C'est encore de la pair-aidance selon la définition de Provencher (2012 : 3).

David ne trouve que des amis plus âgés, en dehors de l'institution, et avec eux : « La parole, ça fait sortir ce qu'on ressent, le peu que j'ai fait ça libère un peu. [...] Dans l'institution, je me confiais pas, même pas avec la psychiatre ». Après coup, il a changé d'avis : « j'voudrais dire aux jeunes qu'ils se trompent sur les éduc ! » Il sous-entend qu'il aurait souhaité leur faire confiance mais il ne l'a pas fait sauf dans l'action avec un petit groupe de pairs. Lors d'un chantier de rénovation, d'une sortie à cheval ou « pour faire un sommet, j'ai adoré le faire avec à trois-quatre jeunes et le prof de sport ». Il vit le dépassement, la collaboration avec les pairs et certains professeurs.

Quant à Alex grâce à ses « liens fort complices avec le copain de chambre », qui est « un copain adopté, un grand ami », il se sent écouté, partage avec lui des « discussions en fin de journée ». Ensemble, ils forment un duo positif de pair-aidance. Mais, il explique sa « difficulté à faire péter le mur de la maturité ! ».

Evelyne rappelle que le pair-aidant tient un rôle de médiation, comme « le grand frère, avec qui on peut plus parler, quand on n'arrive pas à parler avec l'éducateur. C'est l'ancien (résident), c'est celui qui aide, qui nous intègre dans le processus, tient le rôle de porte-parole quand on est trop pris émotionnellement ! »

En étant pair-aidant, Gérard dit : « redonner ce qu'on a reçu au début de la thérapie aux plus jeunes, comme modèle, on devient un soutien aux plus jeunes ». Au début, « on voyait les anciens (pairs) qui pouvaient se réjouir en disant : je vais à la montagne, on va s'entraîner pour une course, on va en voyage de découverte, ou en projet de réinsertion complètement cinglé ». Gérard ressent une certaine émulation car les pairs plus âgés lui font espérer une vie plus autonome, notion qui est présentée par Gardien (2010 : 4) dans le cadre théorique.

Alors, considérant toutes ces riches expériences de pair-aidance, de pairémulation qui font intervenir les pairs plus âgés ou plus expérimentés ainsi que les éducateurs, quelle est véritablement la responsabilité de l'éducateur ?

4.2.5. Garant éducatif

Tous les interviewés mentionnent l'importance des éducateurs dans leur parcours institutionnel, mais leurs récits mettent en avant des aspects différents quant à leurs rôles et leurs attitudes.

Le rôle d'accueil et de créateur d'espace de parole et d'écoute interpelle Julie qui apprécie que : « Les éducateurs te mettent à l'aise et tu peux vraiment parler avec eux ».

Evelyne insiste sur le rôle de personne de confiance, de tuteur de développement pendant les moments difficiles : « Avec les éducateurs, certains, la confiance s'est installée et on la voit quand il y a la tempête, c'est là qu'on confirme ou pas la confiance ».

Le rôle de surveillance et de tuteur de développement est décrit par David : « Les éducateurs nous surveillaient, j'avais confiance seulement dans certains ».

Pendant l'animation de groupe de parole, l'éducateur représente un soutien et un éveillé de réflexivité. Pour Antoine : « La présence de l'éducateur sert de soutien particulièrement quand il anime les groupes de parole, ...un soutien pour les jeunes, il propose des exercices de vie et aide à réfléchir sur les événements du groupe et des jeunes. [...] Ces moments de partage avec d'autres servent à avoir un feedback de l'autre, me permettent de nommer certaines émotions non identifiables avant ». Mais pour Antoine : « les éducateurs, bien plus que les anciens, sont là pour s'assurer qu'il n'y ait pas de dérapage, d'abus, ils font respecter le cadre ».

Evelyne, en d'autres mots, rejoint Antoine, l'éducateur permet au groupe de pairs de fonctionner comme moteur de résilience grâce à la présence éducative : « dans les moments (groupes) de parole, tu réalises que chacun est important, chacun a sa place. C'est hyper essentiel ! Dans les échanges ça permettait d'avoir une autre perspective que la nôtre. Des fois, on comprend qu'y a des choses qu'on n'voit pas juste. Peut-être que l'autre a vécu des trucs terribles, puis il a réussi à survivre. C'est hyper important parce qu'on voit que la souffrance de l'autre peut devenir une ressource, c'est ça qui est intéressant ! ».

L'éducateur fait le lien avec la famille et il joue un rôle de protection, pour Julie : « Avec une copine, on s'est fait chopper, [...] Je sais pas pourquoi on faisait ça (parle d'actes d'automutilation). Et les éducateurs ont appelé les parents. »

Julie rappelle que l'éducateur agit parfois avec une attitude inappropriée sous le coup d'une impulsion violente qu'elle ne peut ni accepter, ni comprendre « Des fois, les éducateurs étaient pas trop corrects... ouais, y avait un problème avec une fille qui m'avait insultée, un éducateur m'a pris, il m'a envoyé la tête dans les casiers, j'ch'pas, j'ai rien dit, le chef des éducateurs, j'avais pas mon training... je me suis énervée, j'aurais pu porter plainte, quand ça m'énervait, je rigole, je l'ai insulté, j'ai pris deux heures de colle. »

Simon réalise le rôle d'accompagnement et de tuteur de développement, il décrit que : « les éducateurs m'ont mis à l'aise en arrivant, ils nous expliquent tout, [...] la relation avec l'éducateur est importante », et : « J'avais bien aimé, comment expliquer..., l'éducateur donnait des bons objectifs qui donnaient envie d'y aller ». Par contre, il ne fait pas le lien avec le rôle de soutien : « certains éducateurs, un soutien psychologique... ben, *silence*, ouais ! », « Si on voulait aller parler avec un éducateur, il aurait pris le temps ». Sans dire s'il l'a fait.

Avec encore plus de force, Alex semble encore révolté du rôle de censeur des éducateurs : « les éducateurs, ils sont des gens comme tous les gens, ils s'en ont rien à foutre. Style : je savais que si j'allais mal, (l'éducateur disait qu') il fallait que je fasse quelque chose pour aller mieux, une sorte de compensation. N'importe quoi *ton énérvé* [...] On est trop soutenu, trop de discipline, ils disent trop ce qu'il faut pas faire ! Il faut laisser faire la chose, sans interdire avant qu'on le fasse. C'est en faisant qu'on apprend, pas en interdisant avant ! »

D'un témoignage à l'autre, les récits, parfois encore passionnés, prennent des couleurs bien différentes. Or, aucun des interviewés ne parle spécifiquement de son référent et du travail de réseau qu'il entretient avec l'extérieur de l'institution.

Tous les témoignages parlent à leur manière du rôle et de l'attitude adoptés par l'éducateur à l'égard du pair ou du groupe de pairs. Mais, ils n'ont pas tous une conscience claire que son intervention est fondamentale pour créer ce lien de confiance qui est à la base d'une relation de pair-aidance. L'éducateur en tant que professionnel du Travail social endosse la responsabilité d'être le tuteur de développement, le tuteur de résilience. Dans cette optique, il permet la mise en marche du processus de résilience.

Implicitement, les anciens résidents, à l'exception d'Alex, voient l'éducateur comme facilitateur de d'intégration en même temps que garant du cadre institutionnel. Ils conviennent que, par son intervention éducative, sa présence, ses paroles, il modifie la dynamique du groupe de pairs et du pair lui-même.

Gérard va plus loin, tout le groupe de pairs agit en pair-aidance au même titre que l'équipe éducative : « Je ne fais pas de différences entre éduc et résidents. [...] (L'entraide est partout) A travers les souffrances sportives, soit dans les travaux de campagne, certains venaient avec empathie, avec sincérité, avec bienveillance dans la douleur par une attitude d'entraide. »

Pourtant, les sept témoins de résilience, même Alex et Julie, sont retournés à l'institution pour revoir au moins un éducateur, après coup. Serait-ce, là, une preuve de confiance, une envie de retrouver un tuteur de résilience ou plus simplement revoir une personne qui fut un véritable soutien affectif ?

4.2.6. Soutiens affectifs et amitiés

Intrinsèquement, dans toutes les catégories présentées ci-avant, figurent des témoignages de soutien affectif. Si je m'en réfère aux propos de Cyrulnik (2012 : 82), le soutien d'une personne qui écoute, qui aide, en lui proposant un modèle, contribue à activer un noyau de sécurité et de confiance qui se nomme soutien affectif. En ce sens, toutes les personnes qui agissent en pair-aidance prodiguent un soutien affectif, ce qui inclut bien sûr les éducateurs avec lesquels ils entretiennent des liens de confiance.

De même, les pairs qui partagent une relation d'amitié, en dedans ou en dehors de l'institution, se sentent plus soutenus, c'est ce que confirme le résultat des recherches de Lemelin (2012 : 321) qui est référencé dans le cadre conceptuel.

Outre le rôle de protection, Lemelin (2012 : 324/327) étudie la similarité des amitiés dyadiques : les enfants et adolescentes ont tendance à former des amitiés avec un pair qui leur est similaire dans le comportement, ce qui favorise leur développement social et affectif (Lemelin, 2012 : 320).

Pour Simon, David et Julie, le groupe de pairs ne permet l'existence que de copains ou copines. Leurs amis appartiennent uniquement au monde « du dehors ». Par exemple, Simon garde des amis de son village : « mes amis, c'était en dehors de l'institution, c'étaient des personnes qui habitaient dans le même village que moi. Le week-end, j'leur parlais. » Cela est rendu possible car ils rentrent chez eux en fin de semaine et aux vacances.

Mais les autres se construisent des amitiés dans le cadre institutionnel comme pour Alex, Gérard, Antoine et Evelyne.

Alex, mis au ban de son village, forme un duo de circonstance dans l'institution et dit avoir : « Un seul vrai copain, un grand ami dans l'institution, on trichait ensemble, on se bastonnait, pour se défouler, mais j'le vois plus, il est devenu addicté aux drogues dures. »

Gérard prend appui sur l'amitié : « lors de défis sportifs, de voyages découvertes avec l'institution ou dans les moments de crise, un ou deux étaient empathiques parce qu'ils sont aussi passés par là ! On sentait une écoute, une amitié profonde ! ». « L'amitié en institution, c'est absolument nécessaire sinon on tient pas, il faut au moins avoir une personne avec qui on peut se livrer complètement, avec qui on peut partager des choses, oui, j'avais deux personnes très proches, malgré tout ça, je ne les revois plus aujourd'hui. »

Antoine a gardé trois amis qui le sont restés : « certains qui sont véritablement investis dans leur parcours (en institution), c'est avec ceux-là que j'ai créé et développé l'amitié. Il y en a eu trois, que je vois toujours. [...] De même, lors de grandes aventures en pays étrangers, je découvrais la solidarité entre résidents, on porte le sac de l'autre on s'entraide de façon extraordinaire, des gestes amicaux. »

Evelyne trouve un soutien auprès de deux amis : « deux amis, [...] j'avais des liens forts avec eux, c'est ce qui m'a permis d'avancer dans mon parcours institutionnel, parce que je pense qu'on ne fait pas ce chemin sans soutien, c'est une notion hyper importante ! ».

Tous ont fait du chemin grâce aux divers soutiens affectifs dans lesquels ils ont puisé du réconfort et des forces. Mais l'apprentissage de la confiance et du respect de l'autre ne s'initie-t-il pas en premier dans la famille ?

4.2.7. Familles

Les interviewés mentionnent peu la famille ou les parents à propos du soutien affectif et de la confiance à l'exception de Simon qui relève qu'il a « une bonne famille » et « aujourd'hui, j'ai confiance avec ma famille » et Alex qui confie avoir « un soutien affectif de toute ma famille, fratrie et parents ».

C'est au détour d'autres questions que Gérard parle des bonnes relations qu'il entretenait avec ses parents. Et, il ajoute sa « peur de perdre sa famille » qui le pousse à faire un séjour en institution, au sortir de celle-ci, il se réjouit en tant que père responsable et : « retrouve enfin ma petite famille ! ».

Par contre, Antoine fait un parallèle avec l'organisation de l'institution : « C'est un principe de famille avec des petits et grands frères, en principe dans la bienveillance. Au bout d'un certain temps [...] le plaisir d'être avec les autres, dans un milieu familial où chaque conflit trouve sa résolution autour d'une table, [...] en vrai famille, famille de sang, les conflits peuvent être larvé et ne jamais trouvé sa résolution ».

Evelyne utilise le terme de « noyau familial » pour préciser qu'avant l'institution : « je rejetais les valeurs familiales ». De même pour Julie qui : « ne s'entend pas avec ses parents adoptifs » mais vit depuis une réconciliation : « ça s'est arrangé avec les parents depuis que j'ai le petit ! ».

Finalement à l'exception de David qui ne formule rien de sa famille, à part qu'il dit avoir « une enfance tranquille » avant son agression (à sept ans), les autres interviewés s'y réfèrent à un moment ou à un autre dans leur parcours. Seule Julie et Antoine font le lien avec l'institution. Julie se sent trahie : « Tout ce que tu disais, ils (les éducateurs) répétaient tout à la famille, j'avais pas confiance ! » et Antoine prends sa mère comme appui : « je discute avec ma mère avec qui je rends visite à l'institution. »

Aujourd'hui, la plupart des interviewés font référence à une famille présente avec laquelle ils sont en contact. Même s'il est possible de dire que la période institutionnelle crée une sorte de rupture avec la famille, alors comment les pairs vivent t'ils le quotidien institutionnel dans leur intimité ?

4.2.8. Intimité et distances

Ces notions me paraissent essentielles, même si les données les concernant sont très minces. Les interviewés n'ont employé que rarement ces mots. D'autre part, aucun des termes tels que : corps, désir, plaisir, sexualité, espace personnel, secret, ou bien encore confidentiel n'est utilisé dans les entretiens.

De Jonckheere (2010 : 231) explique que « ce dispositif (institutionnel) capture les actions des individus, mais surtout leurs idées et leurs désirs, c'est à dire leur puissance afin de les faire rentrer dans ce qui est défini comme la normalité ». Mais faut-il faire intrusion dans l'espace personnel de l'individu pour espérer en changer le comportement ?

« L'espace personnel est une zone qui entoure l'individu et [...] qui est une véritable barrière psychologique envers les autres. » [...] « La pénétration de l'espace personnel par l'autre provoque une réaction de défense. L'espace personnel peut être lu comme un système de défense ou une régulation de l'intimité » (Meder-Klein, 2005 : 6). L'intimité joue un rôle fondamental dans ce processus : permettant l'instauration des conditions nécessaires de confiance et de sincérité » (Meder-Klein, 2005 : 10).

Aux lumières de ces théories, je décèle quelques pistes. Toute bagarre, tout affrontement physique servent à tester les limites de cet espace personnel, parfois au détriment du comparse. David, par exemple, explique tranquillement : « un copain de chambre, j'l'avais mordu, ça m'a fait du bien, sinon on était chacun dans notre coin ». Ainsi, pour se défouler, David teste dans le corps à corps les effets de son intrusion et les conséquences d'une agression physique. Mais, lorsque il raconte gêné : « J'avais cassé la figure, j'lui ai cassé deux dents et pété le poignet. » Il sait qu'il va trop loin et ne connaît pas les distances appropriée de vie sociétale.

Pour reprendre la théorie de Meder-Klein (2005 : 9), mise en avant dans le cadre théorique, il distingue les comportements appropriés et les comportements inappropriés », il explique comment ces comportements créent des « protocoles [...] incroyablement complexes. » Dans l'institution, l'éducateur joue l'arbitre. Il est garant du cadre et pose les limites aux pairs afin qu'ils expérimentent leur distance personnelle et l'importance du respect de leur intimité.

Autre exemple moins extrême, Alex, pour sortir de l'ennui, déclare : « j' fais la baston avec les copains ». Mais, en fin d'entretien, il se contredit et affirme : « fuir la bagarre, fuir le contact » sauf quand il attend un rapprochement avec la gente féminine, alors il avoue : « chercher des câlins avec les filles de l'institution, mais c'est interdit ! ».

Souffrant du manque d'intimité en chambre, cinq des sept interviewés subissent la promiscuité. Gérard, quant à lui, stipule : « J'ai toujours détesté les tactiles, les accolades, je trouvais que c'était une grande hypocrisie, j'avais de la peine avec ça ! ».

De plus, au sujet de la nudité, Evelyne se dit « pudique » et se sent « agressée par le comportement impudique de l'autre (résidente de sa chambre) ». Mais son propos va plus loin, car elle aborde la question de l'intime :

« Je n'ai pas parlé de ce qui m'a amené à être toxico, je suis pas rentrée dans l'intime ». En effet, la pensée, l'introspection et les secrets de l'âme rappellent la définition de Meder-Klein (2005 : 14) au sujet de l'intimité intérieure par opposition à l'intimité extérieure, celle-ci implique une coprésence et s'insère dans la confiance, la complicité et la sociabilité communautaire ».

Pour reprendre les mots de Meder-Klein (2005 : 4) : « L'intimité est le lieu de sa dignité [...]. On peut comprendre alors qu'une atteinte à l'intimité puisse procéder d'un déni d'intériorité ou d'une non reconnaissance de la personne ».

Alors, de quelle manière le contexte institutionnel parvient-il à nourrir l'intimité intérieure et extérieure des pairs dans une proximité permanente ? Jusqu'où les pairs arrivent-ils à se reconstruire après leurs traumatismes ? Comment les interviewés partagent-ils le fruit de leurs expériences ?

4.2.9. Récits d'expériences et bilans

Pour identifier les récits d'expériences qui ne sont pas nommés en tant que tels par les interviewés, je sélectionne les éléments de nature analytique et réflexive de leur discours. Car il s'agit bien d'une narration, au sens où Bond (2012 : 61) en parle, c'est-à-dire une création de nouveaux scénarios transactionnels. Cyrulnik (2012 : 82) précise, lui, qu'au-delà de la narration du traumatisme, la verbalisation offre une nouvelle représentation de leurs souvenirs qui transforme leur récit factuel (récit de vie), en récit de formation (faire sens, mettre du lien entre les faits) et en récit d'expérience (Cyrulnik, 2012 : 160).

Alex, Simon, David et Julie, les interviewés de moins de 30 ans, identifient mieux leurs besoins et se réalisent dans leur rôle professionnel ou parental.

« Dans l'institution, j'ai rien appris ! Mais ça m'a remis les idées dans la tête. [...] Maintenant je vais toujours de l'avant et c'était un passé, j'l'ai vécu, ça m'a appris des choses que j'essaye peut-être de retranscrire à mes enfants » dit Alex qui se connaît mieux : « J'sais maintenant qu'j'ai besoin de reconnaissance et j'manque d'assurance », « Moi, je n'comprendais pas c'que j'avais moi-même ». « Aujourd'hui j'veux monter dans les échelons et avoir un papier (diplôme) ! »

Simon aussi est entré dans un processus de réflexion : « Avec du recul, ça m'a apporté du bien, ça m'a aidé à me recadrer ». « Je suis assez fier de moi surtout au niveau professionnel, j'ai réussi le CFC que je voulais faire, j'ai des bons amis, une bonne famille, une bonne copine ». « Aujourd'hui, je pèse le pour et le contre. »

David explique ses prises de conscience : « Je fonçais dans le conflit, maintenant j'évite. » « Avec le recul, les éducateurs étaient là pour nous. » « La parole, ça libère un peu. » « Dans la vie active, l'patron, si tu fais des conneries, l't'vire ». « J'ai un CFC, mon permis de conduire et [...] je vais bientôt être papa. »

Julie s'identifie encore en tant qu'ancienne résidente et vit pleinement son rôle de mère : « Quand t'as un enfant, ça change (tout) ! », « Aujourd'hui, je suis bien, [...] et je me retrouve », « Maintenant, [...] on (anciens résidents) a muri, on est plus des gamins de 12 ans ! ».

Evelyne, Gérard et Antoine agissent comme tuteurs de résilience et pairs-aidants depuis plus de dix ans. Leur expérience d'anciens résidents donne une profondeur à leur rôle dans le domaine social.

Evelyne a mis du sens à sa vie et œuvre pour redonner ce qu'elle a reçu : « J'ai retrouvé du sens à mes actes ! [...] De leader obscur à semer la merde à leader (positif) [...] c'est revalorisant ! », « Je réalise que tout progrès, tout effort, quand il y a eu un travail derrière, c'est revalorisant. », « Il y a de l'espoir ! », « Je suis reconnue et je sers d'exemple ! ».

Gérard a suivi un chemin de résilience : « J'ai acquis une estime de soi avec le temps, [...] après je reste sur un élan. », « La résilience, je l'ai expérimentée au sein de l'institution, pour moi c'est se donner les moyens, agir pour soutenir l'autre sans rien attendre en retour », « Entre avant et aujourd'hui, c'est deux mondes différents ! »

Affranchi de son passé, Antoine fait de ses blessures des ressources, sa « prise de conscience se fait petit à petit ». « Aujourd'hui, je me retrouve debout, réinséré, installé avec mon épouse ; mes douleurs du passé sont des références de ce que je ne veux pas être, de ce que je peux transmettre. [...] Je suis devenu mon propre père. ». « J'ai mis tellement longtemps à accepter mes capacités. C'est ça l'estime de soi : reconnaître ce que je suis et m'accepter tel que je suis ! ». « Cette institution m'a appris à être libre à tout point de vue ! ».

J'emprunte à Antoine sa jolie métaphore sur le récit d'expérience qui œuvre pour la résilience : « quel qu'ait été mon parcours personnel, mon vécu, c'est d'avoir pu cicatiser les plaies, que ces plaies ne soient plus

douloureuses, les cicatrices restent comme des archives auxquelles je peux faire référence quand ça me chante, à condition de reclasser le dossier après consultation. »

La force de toutes ces expériences repose sur leur cheminement dans un processus de résilience grâce aux soutiens des pairs-aidants, à l'exemple des pairémulateurs et des tuteurs de développement. Ces notions font référence aux concepts de « pouvoir agir » attribué à Rapoport et cité par Ninacs (2008 : 20 à 23). Ces actions se situent sur un plan individuel et groupal par :

- La participation comme un véritable moteur du processus : de la définition du problème à la mise en place de solutions,
- Les compétences pratiques avec la mobilisation et le développement des savoir-faire,
- L'estime de soi par le renforcement de la conscience de soi et de son identité.

Tous terminent leur entretien sur un bilan personnel et social positif.

4.3. Synthèse des résultats

4.3.1. Rappel de la question de recherche et des hypothèses

Question de recherche :

Comment des personnes vivant une réinsertion de qualité, après un séjour résidentiel en institution, en parlent-elles après coup ?

Hypothèse 1 :

La vie quotidienne dans un lieu de vie institutionnel crée des relations entre résidents qui favorisent l'appartenance à un groupe de pairs.

Hypothèse 2 :

Les pairs-aidants favorisent le processus de résilience.

4.3.2. Réponse dans la synthèse de l'analyse

Au milieu d'une foison d'informations complexes et systémiques, l'analyse des données a permis d'extraire quelques étapes significatives dans le processus de résilience. L'interviewé utilise en début d'entretien une stratégie rassurante. Il trouve, du reste, un bénéfice dans cet entretien : le besoin d'officialiser son expérience institutionnel ou l'occasion de réaliser un auto-bilan.

Tous expriment la souffrance induite par l'entrée en institution, liée à la perte de liberté, le rejet des contraintes, le contact avec un groupe non choisi et la sortie de la clandestinité. Leurs récits font apparaître deux points de basculements (la chute et la remontée) qui induisent un langage non verbal irrépressible clairement observable.

Les interviewés vivent des affiliations au sein du groupe de pairs qu'ils appellent le grand groupe. Celui-ci fluctue et montre une juxtaposition de sous-groupes, cliques, duos ou électron-libre, dont leurs compositions varient et dont les motivations s'avèrent positives ou négatives. Il existe une certaine catégorisation des sous-groupes. Les pairs choisissent par opportunités ou affinités leurs appartenances à un sous-groupe qui influe sur leur évolution personnelle. Sous-jacent à ces influences, le pair développe une capacité future de socialisation en testant la vie groupale. Le parcours du pair passe par une phase de révolte, de non-respect du cadre, de magouilles etc.

Tous ressentent le cadre institutionnel comme une somme de contraintes et évaluent plus ou moins leurs comportements en fonction des conséquences de leurs actes. Ils ont conscience de leur appartenance au groupe de pairs. Ils hiérarchisent les sanctions ce qui influence leurs actions qui peuvent être manifestes ou dissimulées. Les comportements perturbateurs transgressifs des pairs prennent source dans l'ennui, l'angoisse, la recherche de pouvoirs, la confrontation à l'autorité etc.

Au bout d'un certain temps au cours du séjour institutionnel, émerge la pair-aidance, fruit de l'entraide, du partage, de la solidarité, de la bienveillance en tant qu'acte gratuit, qui tend vers la responsabilisation citoyenne.

Les ateliers ou les activités sortant du cadre habituel (voyage de classe, loto, voyage découverte, défi sportif) impactent positivement sur le parcours des pairs. Animées par un éducateur, ces activités créent des groupes de forces qui renforcent le lien éducatif autour d'un but commun, un dépassement de soi et une responsabilisation par des ensembles de motivations. Ceux-ci aident à l'émergence de leaders dont les sous-groupes ont besoin pour créer une dynamique positive.

L'éducateur est garant du cadre, pose des limites aux pairs afin qu'ils expérimentent leur distance personnelle, le respect de leur intimité et les comportements appropriés. Les pairs se choisissent un éducateur de préférence, quelqu'un de confiance, disponible pour les moments d'écoute et de parole.

Pour les interviewés les plus âgés, le rôle de l'éducateur en tant qu'animateur de groupes de paroles demeure essentiel aux prises de conscience des pairs et à leurs approches réflexives. Celles-ci prennent racine dans l'observation des similitudes des pairs et dans la verbalisation.

Les pairs expriment leurs difficultés à tisser des liens de confiance mais décrivent leur besoin de soutien affectif, souvent un tiers écoutant, qui se trouve soit dans l'institution (éducateur, pair), soit à l'extérieur de l'institution (ami, personne plus âgée). Cette présence, base de sécurité, en tant que tuteur de résilience ou ami, est reconnue nécessaire pour avancer dans son parcours personnel en institution.

Le manque d'intimité pèse à la grande majorité des interviewés. Tout ce qui se rapporte à l'intime est tabou, car il se confronte au dévoilement du secret. Les distances relationnelles (intimes, personnelles, sociales) font l'objet de tests par le contact physique (bagarres, flirts), l'agressivité verbale ou la fuite. Ces notions semblent si peu maîtrisées qu'elles vont de l'isolement de l'électron libre, jusqu'à la non-existence avec la mutilation.

Quoi qu'il en soit, l'immersion dans un groupe de pairs au sein d'une institution ne laisse personne indifférent. Pour tous les interviewés, cette étape se révèle être une base nécessaire, soit pour réintégrer un apprentissage en amorçant une démarche réflexive post-institution, ou pour trouver un sens profond à leur vie en se reconstruisant durablement.

Au sujet de la famille, la plupart des interviewés reconnaissent intrinsèquement avoir des liens avec elle. Seuls deux d'entre eux disent la ressentir comme un soutien ou avoir confiance en elle.

Etre pair développe leurs compétences relationnelles, leurs prises de conscience, l'estime de soi et leurs capacités d'auto-évaluation. Etre membre d'un groupe de pair leur permet d'expérimenter leurs compétences sociales et de co-exister pour se co-naître. Etre pair dans un lieu de vie institutionnel leur permet d'apprendre le sens du cadre, de faire alliance pour s'éduquer et tendre vers la citoyenneté.

4.4. Discussion des hypothèses

La première hypothèse est vérifiée car il ressort de l'analyse des données que l'arrivée dans une institution crée d'emblée l'entrée dans un groupe, que de fait crée des relations. En effet, le résident, à son admission, prend connaissance du fonctionnement de l'institution. Il y découvre son règlement intérieur et s'engage à participer aux contraintes de la vie collective qui lui imposent des changements d'habitudes, d'horaires, d'emplois du temps et d'exigences selon le respect des valeurs de l'institution. Chaque résident partage avec les autres ce cadre éducatif dont l'équipe éducative est garante. Jour après jour, le résident partage le quotidien des autres résidents et entre en relation directe avec les membres du groupe quel que soit la place qu'il a choisi. Les résidents ainsi organisés en groupe de pairs renforcent leur appartenance au groupe en partageant la sensation de privation de liberté et de stigmatisation par la société. Vis-à-vis de l'extérieur, les résidents deviennent des personnes étiquetées en fonction du type d'institution. Cette vision réductrice rejaillit sur les entourages familiaux et sociaux des résidents.

La deuxième hypothèse est vérifiée. L'appartenance à un groupe de pairs permet au pair une autoévaluation de ses capacités, de ses forces et de ses faiblesses, hors contexte familial. La confrontation aux aptitudes et aux comportements des autres pairs s'organisent dans un univers quotidien, avec l'accompagnement d'un éducateur. Le pairs-aidant, par son écoute, sa parole, ses actes de solidarité et son entraide agissent en points d'appui pour le pair. Ceci favorise un environnement empathique propice à la confiance et aux soutiens affectifs. Tous ces éléments contribuent à développer l'estime de soi, l'autonomie et la réflexion personnelle. Ce contexte qui permet au pair d'être compris et de mettre un sens au cadre agit favorablement afin que le pair sorte de l'isolement, de la honte et du non-sens, principales entraves à la résilience. Alors, son énergie destructrice se transmute peu à peu en énergie constructive et reconstructrice qui est à la base du processus de la résilience.

La deuxième hypothèse gagne à être affinée de la façon suivante : L'intervention des pairs aidants amorce chez le pair un processus de résilience avec l'aide d'un tuteur de résilience.

4.4.1. Nouvelles hypothèses proposées

La pair-aidance développe des compétences relationnelles au sein d'un groupe de pairs.

La pair-aidance engage un processus relationnel qui complète l'intervention éducative.

La pair-aidance favorise la création d'espaces de parole et d'écoute, dans les institutions socio-éducatives.

Le pair-aidant constitue un atout majeur dans le processus de résilience.

La pair-aidance, la pairémulation et le tutorat de résilience développent la citoyenneté dans les lieux de vie institutionnels.

Le pair-aidant choisit son pair-aidant.

Le pair nouvellement arrivé en institution recherche un soutien affectif pour développer sa base de sécurité.

Le respect de l'intimité en institution représente un atout pour l'intervention éducative.

Etre pair offre plus de perspectives d'avenir que d'être résident.

Les pairs recherchent d'avantage d'espaces de parole et d'écoute au sein des institutions.

Le pair électron-libre est un leader qui s'ignore.

Le pair leader engage une dynamique dans le groupe de pairs qui favorise son adhésion aux visées éducatives.

Toutes ces nombreuses hypothèses mériteraient d'autres recherches supplémentaires. Or, avant de présenter mes réflexions sur des pistes d'avenir ainsi que mes questionnements pour le futur, je souhaite faire un bilan de mes processus d'apprentissage à la suite de ces premiers résultats.

5. BILAN ET CONCLUSION

5.1. Bilan des processus d'apprentissage

5.1.1. Positionnement professionnel

Ce travail de recherche représente avant tout une opportunité de m'interroger sur ma propre pratique et sur le champ professionnel dans lequel je m'implique.

Etre éducatrice relève aujourd'hui d'une double contrainte, mettre en avant l'intérêt du pair, souvent contre sa propre volonté, afin de l'inviter à participer dignement à la construction de la société, mais aussi rendre des comptes auprès des responsables institutionnels en termes de résultats, et en termes de mandat, étant entendu que toute structure est régie par des contraintes budgétaires et managériales. Or, le processus de résilience paraît complexe à évaluer, et les effets émergent avec le temps, pour quatre pairs sur sept, en période post-institution. Là, réside toute la question. Pour quelles raisons, la résilience deviendrait-elle une préoccupation éducative, simplement, par ce qu'elle demande une exigence beaucoup plus élevée⁸⁵ que la réinsertion, l'empowerment, l'autonomie ou le développement de compétences ?

Il est entendu que l'Etat providence a su réguler les vulnérabilités de la vie en proposant une protection sociale minimale, mais la société postindustrielle, qui a recentré son action sociale sur l'individu et son épanouissement, a trop souvent oublié la dimension de groupe dans sa démarche de rentabilité. Et le concept de groupe de pairs est oublié au détriment des plans d'accompagnement individualisé. Car, au cœur des institutions, les témoignages le montrent, le processus de résilience est éminemment groupal, comme le serait une école de vie dans laquelle chaque membre a son rôle à jouer vis-à-vis des autres (pairs, équipe éducative, famille, société) et vis-à-vis de lui-même. Et toutes ces interactions indissociables représentent un tremplin puissant de résilience, une résilience groupale qui trouve des applications dans tous les domaines de la société.

Plus concrètement, cette recherche m'a permis d'apprécier le terme de pair qui renvoie à une notion dynamique et fait référence au groupe de semblables et à la relation de groupe. Quant à celui d'acteur, il se réfère à l'acte. Le résident, lui, insiste sur la notion statique et la domiciliation. Celui d'utilisateur est comparable à l'utilisateur de transport en commun et enfin celui de client, renvoie à l'acheteur de service. Ces trois derniers termes répondent, en effet, davantage à une logique de management qu'à une prise en compte de l'humain.

Après l'analyse des données, je m'interroge sur la collaboration de l'institution avec la famille et les proches. Qu'il s'agisse d'un pair adolescent ou adulte, la question se pose presque dans les mêmes termes. Comment la famille et l'entourage vivent-ils cette rupture, véritable appropriation de leur "enfant", de leur "proche" par un organisme extérieur ? Se sentent-ils libérés ou/et punis par le système social ? La stigmatisation les touche de plein fouet avec l'étiquette de famille dysfonctionnelle ou de proches incompetents ? Ces questions sont au cœur du débat que ce soit sur la responsabilité collective et familiale, sur la perte des valeurs traditionnelles, sur le développement des compétences parentales et les prises de conscience des phénomènes systémiques.

Au sujet de l'incidence du leadership dans la dynamique des sous-groupes, le modèle de management situationnel développé par Hersey⁸⁶ (1989 : 23-24) s'applique étonnement aux actions de l'éducateur vis-à-vis du groupe de pairs, en ce sens que ses interventions éducatives se centrent sur la relation et la tâche du pair mais aussi ajoute une dimension de citoyenneté.

Par ailleurs, je réalise que lorsqu'un pair formule une demande à un éducateur, même si celle-ci est d'ordre matériel, elle favorise l'ouverture d'un échange de parole et d'écoute qui amorce le lien éducatif. De même, je repère que la nature des comportements d'un pair évoque directement ce qu'il porte en lui, comme par exemple un acte dissimulé dont il serait l'auteur renvoie à un déni ou une clandestinité.

En ce qui concerne la déshumanisation des lieux d'hébergement, comparés dans les récits à des prisons ou des casernes, les pairs semblent souffrir de ce constat. Je réalise qu'ils sont éminemment sensibles à la beauté ou à la laideur de l'environnement, et de ce fait, ils gagneraient à évoluer dans un décor qui rend possible une certaine recherche de sérénité, de là l'importance de prendre soin au cadre de vie.

Et puis les témoignages vont tous dans le même sens, les pairs s'épanouissent lorsque des responsabilités leur sont confiées à la mesure de leurs potentiels. Les défis et les engagements sur un projet ambitieux utilisent la co-élaboration des pairs dans la création et la réalisation. Des groupes de forces naissent ainsi et participent à l'émergence de leaders dont les sous-groupes ont besoin pour créer une dynamique positive.

⁸⁵ Du latin *educare* qui veut dire éduquer, élever (Rey, 2000 : tome 1, 1189).

⁸⁶ Hersey (1931-2012) psychologue américain qui a dirigé le Center for Leadership Studies.

Enfin, comme il ressort de chaque récit d'expérience, le pair s'enrichit de la présence et du contact d'un tuteur de résilience, d'un pair-aidant ou d'un pairémulateur. Il en va de même avec toutes formes de rencontres de personnes extérieures à l'institution, dès lors que celles-ci sont expertes en leurs domaines de prédilection, et passionnées par ces derniers. Ils deviennent alors à leur tour des mentors, atouts majeurs pour les pairs.

Mes constatations m'amènent à penser que cette recherche ouvre des horizons vastes d'applications et m'incitent à œuvrer pour une meilleure qualité des interventions éducatives avec une participation plus importantes des pairs-aidants et une valorisation de ceux-ci par une reconnaissance professionnelle.

5.1.2. Positionnement personnel

Pour mener à bien cette étude, j'ai apprécié de faire les démarches nécessaires pour construire ma recherche et même si ce n'est pas ma première réalisation de mémoire, celle-ci fut fructueuse en découvertes et en rencontres. J'apprécie tout particulièrement les allers-retours entre la pratique sur le terrain et de travail de recherche.

Pour construire mon cadre théorique, j'ai choisi des références bibliographiques les plus récentes possibles afin de réactualiser mes connaissances. Des lectures m'ont marqué plus que d'autres comme les dernières études passionnantes datant de 2012 sur le « *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescents* » d'un collectif de chercheurs sous la direction de Tarabulsy, ainsi que le classique et intemporel ouvrage de Van Gennep⁸⁷ (1909) sur « *les rites de passage* » et enfin le livre de Poirier (2012) sur *Don et Bienveillance, mobiliser les ressources fragiles*, qui réconcilie le management social et le don.

Sans apriori, je ne savais pas au départ quels seraient les résultats de ma recherche. Et cette incertitude a piqué ma curiosité sur le sujet, en m'embarquant dans des concepts sur lesquels j'avais peu réfléchi comme les cliques, l'intimité ou la pair-aidance.

Au cours de la réalisation du mémoire, j'ai réfréné ma propension à creuser au plus loin le sujet et j'ai utilisé un esprit de synthèse tout en me soumettant au cadre imposé par le mémoire. J'ai dû faire preuve de rigueur pour orchestrer le plus harmonieusement possible mon temps entre ma vie personnelle et ma vie de chercheuse. Au final, j'ai atteint les objectifs⁸⁸ que je m'étais fixée même si j'ai dû réévaluer parfois l'ambition de mon calendrier.

Des points forts se sont dessinés : ma capacité à faire des liens entre les lectures, les rencontres, le contexte institutionnel actuel et mes observations de terrain. Cela m'a aidé à présenter mon projet pour convaincre de sa faisabilité et j'ai adapté mon discours à mon interlocuteur : professeurs, travailleurs sociaux, experts ou anciens résidents.

En réalité, je réalise les leviers de la pair-aidance et de la pairémulation par rapport à ma propre démarche de formation. En effet, j'identifie mes sous-groupes de pairs (étudiants, éducateurs) comme des groupes de pair-aidance et de pairémulation au vue des soutiens réciproques déployés lors des moments de doute et d'incertitude. L'entraide et la qualité des relations entre nous facilitent indiscutablement nos apprentissages et notre citoyenneté. Ceux-ci rejaillissent positivement, par un effet "boule de neige", sur notre vie professionnelle et personnelle. Des liens d'amitié et de confiance se sont tissés et je m'en réjouis.

D'autre part, j'ai revisité avec beaucoup d'intérêt mon chemin de vie sous l'angle des points de basculements, des tuteurs de résilience et des mentors. Ma réflexion s'est enrichie aussi de nombreuses références depuis la soutenance de mon dossier de VAE⁸⁹, il y a deux ans et trois mois. Je citerais deux livres brillants, l'un pour les autosolutions qu'il présente à destination des familles : « *La compétences des familles* » de Guy Ausloos (2013) et l'autre pour une lecture analytique de la nouvelle génération « *Enfants et adolescents en mutation* » de Gaillard (2013).

Avec le temps, j'ai conscience que ce mémoire n'est qu'une étape dans un long parcours que j'entreprends dans le but de m'améliorer en tant qu'éducatrice formée. Pour l'avenir, je garde intacte l'envie de me remettre en question. Dès aujourd'hui, je ressens une immense gratitude envers tous ceux que je croise sur ma route d'étudiante impliquée et qui contribuent par leurs savoirs et leurs connaissances à affiner ma réflexion sur un métier qui me passionne.

⁸⁷ Ethnologue français (1873-1957).

⁸⁸ Cf. page 9.

⁸⁹ Validation des Acquis et des Expériences au vue d'un Bachelor en Travail social.

5.1.3. Limites et perspectives de recherche

Dans ma recherche, j'ai identifié certaines limites comme la temporalité, l'éthique, l'échantillonnage, la nature des données, les biais de l'observation⁹⁰, la collaboration des institutions et le cadre de la recherche.

Tout d'abord, l'étude s'inscrit dans une temporalité sur une période déterminée qui empêche de la poursuivre de façon plus approfondie sur une période plus longue. Cette limite du temps touche aussi la récolte des données qui est tributaire de la mémoire des témoins. En effet, les événements lointains remontent jusqu'à dix-huit ans en arrière.

De même, l'éthique est une limite, car elle impose l'anonymat des témoignages et de fait réduit l'utilisation de données confidentielles susceptibles d'éclairer certains événements.

L'échantillonnage de la population est aussi un facteur limitatif car la recherche s'effectue sur un petit nombre d'institutions, dans une zone géographique restreinte, sur un nombre précis de personnes (quatre des sept personnes interviewées proviennent d'une sélection subjective de l'équipe éducative de l'Institut Don Bosco), qui ne sont, en tout cas, pas représentatives des milliers d'anciens résidents, en terme d'âge, de parcours, d'expérience institutionnelle, de maturité, de capacités cognitives et analytiques, d'origine socioculturelle, ethnique, etc.

La nature des données est limitée par la censure et l'autocensure (volontaire ou involontaire) des protagonistes de l'entretien.

La collaboration des institutions concernées influence, par sa qualité et sa nature, la teneur des données de la recherche et impose une limite.

Le cadre de la recherche, comme son nom l'indique, dessine une limite en termes de format, ici imposé par un Travail de Bachelor en Travail social, en termes de subjectivité de l'auteure (choix de l'outil d'observation, choix des questions, conduite du projet) et en termes d'encadrement par le Directeur de mémoire. Deux réflexions me viennent au sujet de la richesse que m'aurait apporté, par exemple, un focus groupe et l'utilisation d'un enregistrement vidéo.

La recherche offre des perspectives multiples, car toutes les limites citées ci-avant représentent des variables qu'il est possible de modifier, comme par exemple :

- Reprendre cette recherche sur le même échantillonnage mais la répéter toutes les "x" années pour étudier l'influence du temps sur la qualité du bilan après-coup.
- Faire une recherche sur des institutions suisses, par catégories, par tailles, par types de population, par statut privé ou public, etc.
- Faire une recherche sur un type d'échantillonnage, par exemple ceux qui acceptent de sortir de l'anonymat, par état civil (parents, célibataires), par catégories socioprofessionnelles (cadres, entrepreneurs, chômeurs), par âge (adolescents, seniors), par genres, par situations de handicap (psychique, physique), par origines ethniques, etc.

Les projets de recherche ne manquent pas. Mais, les sélectionner judicieusement apporterait des données utiles pour améliorer des interventions éducatives futures.

5.2. Perspectives professionnelles et conclusion

Les relations entre pairs peuvent suppléer aux manques affectifs, voire aux carences familiales. Les interrelations au sein du groupe de pairs, soutenues par les pairs-aidants et au contact des éducateurs, déconstruisent les scénarios pessimistes et déterministes qui enferment les anciens résidents comme des personnes vulnérables qui ne resteront que de la « mauvaise graine ».

La pair-aidance élargit la notion de relation d'aide et y apporte une dimension de don et de transmission qui bonifie l'individu, le pair, et son environnement intra ou extra institutionnel. Etre pair-aidant devient une étape dans le parcours éducatif d'un pair. Après avoir reçu, il redonne aux autres et crée une chaîne naturelle de parrainages qui le revalorise en se réappropriant sa dignité humaine. Cette évolution intérieure de la personne l'amène à des capacités citoyennes qui augmentent le capital social de chaque individu.

⁹⁰ Cf. paragraphe 3.3.2.

En favorisant, comme le dit Ninacs (2008 : 20), ne serait-ce que l'acquisition d'un sens critique, d'une réflexivité, d'un sens de l'entraide, l'individu sera en mesure d'adapter ses apprentissages de la démarche dans d'autres situations de vie. Ainsi, tout le travail obtenu dans l'institution profitera à toute la société. La pair-aidance a donc un rôle important à jouer dans toutes les institutions mais aussi dans la société civile.

Il est d'ores et déjà possible de dire que la pair-aidance s'adapte facilement à d'autres univers que celui de l'institution socio-éducative, où coexistent, dans une forme de honte, des groupes de pairs (EMS, écoles pour enfants inadaptés, milieux scolaires, groupements associatifs d'aide, milieux carcéraux, centres de cures, etc.).

Par ailleurs, les résultats de la recherche focalisent les premiers points de basculements des interviewés entre zéro et quatorze ans. Ce qui renforce la nécessité de mener des actions préventives là où se trouvent les enfants et les préadolescents. C'est-à-dire dans le milieu scolaire et dans les familles. Si j'observe le constat de tassement de la réussite scolaire et du niveau des apprentissages à l'école, ainsi que les problèmes d'intégration scolaire, ajoutés aux déficiences intellectuelles et aux enfants HP⁹¹, la pair-aidance ajouterait une dimension d'entraide et de solidarité afin de lutter contre la spirale de l'échec. Les enfants en difficulté scolaire pourraient, par exemple, vivre des séjours d'aventures, afin qu'ils sortent du cadre, et qu'ils intègrent un groupe de parole et d'entraide. Des systèmes de tutorats pourraient être proposés aux élèves, sous l'encadrement des professeurs, comme il en existe dans certaines écoles britanniques et canadiennes.

Pourrait-on imaginer meilleur tremplin qu'une alliance pédagogique et éducative pour mettre en place en milieu scolaire un projet pilote de pair-aidance avec des professionnels de l'éducation sociale qui créeraient un espace de parole entre classes, entre élèves, par-delà leurs âges et leurs niveaux scolaires.

Le challenge dans l'univers socio-éducatif paraît ambitieux si l'on vise la reconnaissance des pairs-aidants et leur professionnalisation. Cette formation acquise uniquement sur le terrain viendrait en appui des équipes éducatives au même titre qu'un éducateur. Sa mission serait définie en accord avec toutes les parties (éducateurs, pairs-aidants). Son savoir expérientiel serait reconnu en tant que savoir professionnel. Des collègues de pair-aidance seraient à même d'apporter leur contribution à la réflexion collective sur l'avenir de l'action sociale.

L'institution reconnue comme une véritable Ecole de vie permettrait aux pairs de puiser de la fierté dans leur appartenance au groupe de pairs. Les institutions deviendraient davantage encore des lieux d'apprentissages et de citoyenneté. Leurs locaux feraient l'objet d'un projet participatif afin de créer une décoration soignée à la hauteur de la beauté des âmes qui y résident.

S'appuyer sur les expériences des anciens pairs-aidants pour améliorer l'institution, me donne l'idée d'un groupe consultatif d'anciens pairs-aidants, par institution, qui pourrait insuffler des idées d'améliorations (études sur l'intimité, rites d'institution, projets inter-institutions, projets collectifs ambitieux fondés sur le dépassement de soi, voyages découvertes ou actions citoyennes, etc.).

Pour optimiser la complémentarité dans les équipes éducatives, les institutions pourraient faire appel à l'expertise d'au moins un éducateur ancien pair-aidant qui possède une vision élargie de l'action éducative.

Au sujet des tuteurs de résilience, qu'il s'agisse de professionnels de l'éducation ou de passionnés experts dans leur branche, ils ont une place importante à prendre que ce soit dans le champ socio-éducatif ou dans la société. Ils interviendraient pour initier des projets intergénérationnels et des ateliers expérientiels. Cette démarche basée sur l'échange et le partage de savoirs s'apparenterait partiellement à celle des ateliers MSP, mais en y développant la co-élaboration des pairs.

Pour former les éducateurs dans une voie de pair-aidance, j'imagine la richesse qu'ils en tireraient s'ils vivaient quelques temps dans la "peau" d'un pair. C'est une vision de l'intérieur à travers l'expérimentation du quotidien du résident au même titre qu'un voyant qui passe quelques jours les yeux bandés.

Quoi qu'il en soit, la pair-aidance et la pairémulation, de manière générale, posent des questions sur la pratique du Travail social et incitent à relever des défis.

Les questionnements touchent plusieurs sujets sensibles comme, notamment, la confiance, le pouvoir et la hiérarchie. Comment réussir à développer l'esprit de confiance au sein d'une institution, la confiance entre les pairs, la confiance des éducateurs dans les pairs, la confiance des pairs vis-à-vis des éducateurs ? Comment revaloriser le rôle du pair, en tant que pair-aidant potentiel ou pair leader potentiel, lui donner davantage de responsabilités, lui octroyer davantage d'initiative, sans pour autant que les éducateurs se sentent dépossédés

⁹¹ 240 000 élèves suisses à Haut Potentiel dont un tiers sont en échec scolaire. <http://www.swissinfo.ch/fre/petits-cam%C3%A9rons-deviendront-grands/33739326> Consulté le 22.01.2015.

de leurs prérogatives et de leurs pouvoirs ? Comment organiser la hiérarchisation des rôles entre ceux-ci et les pairs-aidants ?

Pourtant, ces questionnements deviennent des défis relevés par la pair-aidance et la pairémulation. Elles tendent vers l'autonomie de la personne, elles passent par des actions de solidarité, d'entraide, de partage dans un environnement de bienveillance et de confiance. Les sept témoins de cette recherche nous transmettent leurs savoirs expérientiels à ce sujet. Leurs parcours illustrent de façon éclatante que la pair-aidance favorise le processus de résilience de la personne elle-même, sur un plan individuel, mais aussi sur un plan relationnel, c'est-à-dire sa facilité à entretenir un lien social afin de se reconstruire. La pair-aidance brise ainsi le "rideau de verre" qui sépare trop souvent aujourd'hui encore les "éduquants" des "éduqués".

Justement, cette étude montre que les pairs-aidants qui sont devenus professionnels de l'éducation sociale possèdent une valeur ajoutée qui est indéniable et inestimable quant à la qualité de leur implication professionnelle et de leur discernement.

Au vu de ces expertises, ne pourrait-on pas intégrer dans le tronc commun du cursus de formation en Travail social des ateliers pratiques sur la pair-aidance. En cours de formation, les futurs professionnels s'impliqueraient dans la réalisation de projets de pair-aidance et comprendraient ainsi que cette démarche engage positivement l'avenir de leur profession et construit un lien social écologique et durable.

Connaissant la difficulté du champ éducatif à prouver son action et son efficacité, prenons cette démarche de résilience pour qu'elle devienne un outil d'évaluation éducative. Se pose alors la question de sa mesurabilité et de sa temporalité. En tout état de fait, l'apport d'au moins un éducateur, ancien résident pair-aidant, au sein d'une équipe éducative, serait un appui majeur pour une institution.

Cette nouvelle configuration obligerait peut-être le monde institutionnel à repenser la pleine participation expérientielle des pairs et l'intervention des éducateurs en tant que tuteur de résilience. Sans heurt, ni révolution, cette remise en question salutaire donnerait sa place entière au groupe de pairs porteur de pair-aidance et d'espoir.

6. BIBLIOGRAPHIE

6.1. Livres, monographies, ouvrages

APF. 1996. *Intimité et dépendance*. 1996. Groupe de réflexion de l'Association Paralysés de France. Paris : Les cahiers de l'APF.

AMIGUET O. & JULIER C.R. 2007. *L'intervention systémique dans le travail social, repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Edition EESP, édition n°7. 351 pages.

ANDRE C. & LELOIR F. 2002. *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob. 319 pages.

BLANCHET A. & GOTMAN A. 2007. *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*. 2^e édition refondue. Paris : Armand Colin. Coll. 128 Sociologie. 126 pages.

BEAUD S. & WEBER F. 2003. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte. Pages 235 à 290.

BORIOLI J. & LAUB R. et al. 2007. *Handicap : de la différence à la singularité – enjeux au quotidien*. Genève : Médecine et Hygiène. 231 pages.

CAPUL M. & LEMAY M. 2003. *De l'éducation spécialisée*, Paris : Eres. 450 pages.

COULON Alain. 2007. *L'ethnométhodologie*. Paris : Presse universitaire de France. 127 pages.

COMINA Olivier. 2008. *Quand des adolescents résidant en institution s'expriment sur leur manière de vivre leur relation de groupe, entre force de changement et influence néfaste, quel effet peut avoir un groupe de vie institutionnel sur ses membres ?* Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme HES d'éducateur social. Sion. 100 pages.

CYRULNIK B. 2002. *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob. 218 pages.

CYRULNIK B. 2003. *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob. 259 pages.

CYRULNIK B. 2012. *Sauve-toi la vie t'appelle*. Paris : Odile Jacob. 291 pages.

CYRULNIK B. & SERON C. 2003. *La résilience ou comment renaitre de sa souffrance ?* Paris : Fabert, Coll. Penser, le monde de l'enfant. 247 pages.

CYRULNIK B. & ELKAÏM M. 2010. *Entre résilience et résonnance. A l'écoute des émotions*. Paris : Fabert, Coll. Psychothérapies créatives. 129 pages.

CYRULNIK B. & JORLAND G. 2012. *Résilience, connaissances de base*. Paris : Odile Jacob. 150 pages.

DA COSTA C. 2011. *Honneur, réputation, vengeance. Les dynamiques informelles de groupes d'adolescents placés pénalement dans un foyer éducatif*. Mémoire de HETS de Genève. 134 pages.

DUCHESNE S. & HAEGEL F. 2005. *L'entretien collectif*. Armand Colin, Série « L'enquête et ses méthodes ». Collection 128. 125 pages.

GODBOUT J. T. 1992. *L'esprit du don*. Paris : Editions La Découverte. 345 pages.

GOGUEL D'ALLONDANS T. 2002. *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'A. Van Gennep*. Laval : Les presses de l'Université Laval. 146 pages.

GOGUEL D'ALLONDANS T. 2003. *Anthropo-logiques d'un travailleur social. Passeurs, passages, passants*. Paris : Tétrahèdre « L'anthropologie au coin de la rue ». 175 pages.

GOSLING P. & al. 1996. *Psychologie sociale. Tome 1, L'individu et le groupe*. Paris : Bréal. Coll. Lexifac/Psychologie. Page 90.

GUEDENEY N. 2010. *L'attachement, un lien vital*. Bruxelles : Editions Fabert. Yapaka.be. Coll. Temps d'arrêt-lecture. 54 pages.

GUERX Y. & RAUSSIS C. 2009. *Insertion professionnelle des jeunes en difficulté. Quelles compétences doivent développer les jeunes de nos institutions afin de satisfaire aux exigences du monde du travail ?* Travail de diplôme, sous la direction de Régis VOLLUZ Professeur HES-SO, pour l'obtention du diplôme ESTS de maître socio-professionnel. 42 pages.

- HALPERN C. & al. 2009. *Identité(s), l'individu, le groupe, la société. Construction de soi, genre et identité, individu et modernité, les cadres de l'appartenance, identité et mondialisation*. Auxerre : Sciences humaines éditions. 351 pages.
- HERSEY P. 1989. *Le leader situationnel*. Paris : Les éditions d'organisation. Pages 23 à 24.
- JOLLIEN A. 1999. *Eloge de la faiblesse*. Paris : Editions du Cerf. 101 pages.
- JONCKHEERE de C. 2010. *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : IES Editions. Coll. Le social dans la cité - 15. 502 pages.
- KANT E. 1785. *Métaphysique de mœurs*. Traduction A. Renaut. Paris : Flammarion. Page 108.
- KOHN R. C. & NEGRE P. 2003. *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan. Coll. Ingénium, Les classiques. 256 pages.
- LAROUSSE PETIT. 2003. Paris. Page 551.
- LEMELIN J.-P. & al. 2012. *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, les bases du développement. Tome 1*. Québec : Presses de l'Universitaire du Québec. 472 pages.
- LE ROBERT. 2000. *Dictionnaire historique de la langue française*. 2000. Paris : Le Robert. Tome 2. Page 2525.
- MARTIN N. et al. 2009. *La résilience : entretien avec Boris Cyrulnik*. Lormont : Le bord de l'eau éditions. 111 pages.
- MAXWELL J. A. 1999. *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg. Pages 140 à 147.
- POIRIER P. 2012. *Don et Bienveillance, mobiliser les ressources fragiles*. Lyon : Chronique sociale. Coll. Comprendre la société. 177 pages.
- POSTIC M. & DE KETELE J.-M. 1988. *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF. 311 pages.
- QUIVY R. & VAN CAMPENHOUDT L. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 3e édition. Coll. Sociale. 256 pages.
- RICOEUR. 2007. *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Stock. Page 225.
- REY & al. 2000. *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 1. Paris : Le Robert. Page 1189.
- RIFFAULT J. 2006. *Penser l'écrit professionnel en travail social*. Contexte, pratiques, signification. Paris : Dunod. 2e édition. 220 pages.
- ROMAN J.D. 2005. *La communication non verbale appliquée*. Publibook. Page 23.
- RUDAZ J. 2011. *Le bouc émissaire, comment vit un enfant bouc émissaire parmi ses semblables en milieu institutionnel et peut-on contrer ce phénomène ?* Travail de Bachelor TS orientation ES HES-SO //Valais. Sion. 67 pages.
- SEPPEY S. 2010. *Ados et institutions, quels effets pervers du placement en institution ?* Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de maître socio-professionnel HES-SO //Valais. Sion. 49 pages.
- SERON C. 2007. *Don, pardon et représentation. Comment résilier un contrat avec la souffrance*. Paris : Editions Fabert. 221 pages.
- TARABULSY G. M. & al. 2000. *Attachement et développement, le rôle des premières relations dans le développement humain*. Québec : PUQ. Coll. D'enfance. 420 pages.
- TARABULSY G. M. & al. 2012. *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, Applications pratiques et cliniques. Tome 2*. Québec : Presses de l'Universitaire du Québec. 460 pages.
- VAN GENNEP A. 1909. *Les rites de passage*. Paris. Réédition augmentée en 1969/1981, 315 pages.

6.2. Articles, périodiques, quotidiens

BOURDIEU P. 1982. *Les rites comme actes d'institution*. In : Actes de la recherche en Sciences Sociales. Vol. 43, juin 1982. Pages 58 à 63.

DE TYCHEY C. 2001. *La résilience au regard de la psychanalyse*. In Manciaux & al., La résilience : résister et se construire. Genève : Cahiers médicaux sociaux. Pages 145-157.

GARDIEN E. 2010. *La pairémulation dans le champ du handicap : Histoire, pratique et débats en France*. In France Rhizome. 4 pages.

GILLY, FRAISSE & ROUX. 1988. *Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans*. Pages 73 à 92. In Perret-Clermont & Nicolet Editeurs. Interagir et connaître. Paris : L'Harmattan.

HENNEL-BRZOZOWSKA. 2008. *La communication non verbale et paraverbale - perspectives d'un psychologue*. In Synergie Pologne N°5. Pages 21 à 30.

LADSOUS J. 2006. *L'usager au centre du travail social, Représentation et participation des usagers*. Empan, 2006/4 no 64. Pages 36 à 45.

MAIN M. 1998. *De l'attachement à la psychopathologie*. In Enfance. Tome 51 n°3. Pages 13 à 27.

WINNICOTT D. W. 1951. *Objets transitionnels et phénomènes transitionnels*. In De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris : Payot. Pages 169 à 186.

6.3. Internet

ANAUT M. 2002. *Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance*. In Connexions 1/2002. n°77. Eres. Pages 101-118. http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=CNX_077_0101. Consulté le 01.01.2015.

BELLOT C. & RIVARD J. 2007. *L'intervention par les pairs : enjeu multiple de reconnaissance*. Namur/Belgique : 2e Congrès international des formateurs en Travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale. http://www.aifris.org/IMG/pdf/Bellot_Rivard.pdf. Consulté le 25.5.2014

BOND S. 2011. *Attachement à l'âge adulte et les relations conjugales*. Visio- conférence à L'Hôpital de Montréal pour enfants. Service de proximité. www.reseaudesanteenfant.ca/c/document_library/get_file?uuid. Consulté le 14.12.2014.

BOUTET J. & VEILLEUX E. 2007. *Trouble limite et réadaptation psychosociale, point de vue de différents acteurs*. Québec : Ressources. [www.entraide-emotions.org/repository/approchealternative .doc](http://www.entraide-emotions.org/repository/approchealternative.doc). Consulté le 27.11.2014

CYRULNIK B. 2012. *Biologie de l'attachement*. Cours enregistré dans le cadre de l'enseignement PACES de Sciences Humaines et Sociales à l'Université Claude Bernard. Pôle vidéo du service Icap Université Lyon1. <https://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Zx7Tk>. Consulté le 28.11.2014.

CYRULNIK B. 2013. *Mémoire et biographie*. Conférence MAIF. <https://www.youtube.com/watch?v=cJNJY9CJrI>. Consulté le 9.12.2014.

DESBOUVRIE J. 2004. *Le téléphone portable et les angoisses de séparation*. Université de psychologie Paris X-Nanterre <http://www.rap5.org/DossierVirtuel/P17/desbouvrie.pdf>. Consulté le 28.01.2015.

DUFLOT C. 2003. *La marionnette en psychiatrie / Esquisses théoriques et méthodologiques. Quelques réflexions autour du concept d'espace transitionnel*. In Collection Marionnette et Thérapie n°34. X^e Colloque Marionnette et thérapie Charleville-Mézières. Quelques concepts, phénoménologiques et analytiques. Chapitre 4. Pages 74-78. <http://marionnettetherapie.free.fr/IMG/file/MT%2034%2074-78%20R.pdf>. Consulté le 28 janvier 2015.

ESAT Sésame Services. *Permanences de pairémulation Asperger*. Nantes : Alliance Autiste.org. <http://allianceautiste.org/ressources/PairemulationBrochureWebv2.pdf>. Consulté le 11.10.2014.

GARDIEN E. 2010. *La pairémulation dans le champ du handicap : histoire, pratiques et débats en France*. Rhizome. Page 3 et 4.

- https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/673245/filename/Art._La_pai_rA_mulation_dans_le_champ_d_u_handicap_-_Histoire_pratiques_et_dA_bats_en_France.pdf. Consulté le 9.12.2014.
- GUEDENEY N. & GUEDENEY A. 2002. *L'attachement : Concepts et applications*. In Psynem. http://www.psynem.org/Rubriques/Pedopsychiatrie_psychanalyse/Dossiers/Attachement/Morceaux_choisis/Nicole_Antoine_Guedeney. Consulté le 12.12.2014.
- HUMEAU M. 2004. *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold van Gennep*. Esprit critique Vol. 06, N° 03 <http://www.espritcritique.fr/0603/esp0603article15.pdf>, Consulté le 14.12.2014.
- JUIGNET P. & VRAI M. 2012. *L'attachement comme système motivationnel : J. Bowlby*. Psychisme – site sur la psychopathologie destiné aux professionnels de santé sous la responsabilité du Dr P. Juignet. <http://www.psychisme.org/Transverse/Bowlby.html>. Consulté le 15.11.2014.
- MEDER-KLEIN M. 2005. *L'espace relationnel et les territoires de l'intime*. Journée d'étude « les frontières de l'intime » du 7 novembre 2005. Strasbourg : Association du Furet. www.lefuret.org/JOURNEE_ETUDE/martine_mederklein.doc. Consulté le 5.1.2015.
- MOREAU A. et al. 2004. *S'approprier la méthode du focus group*, La revue du praticien, médecine générale tome 18, N°645 du 15 mars 2004 [en ligne]. http://www.cnge.fr/IMG/pdf/focus_group.pdf. Consulté le 2.6.2013.
- NATER F. 2012. *Formation Pairs praticiens en santé mentale*. CORAASP, Coordination Romande des Associations d'Action pour la Santé psychique. <http://www.coraasp.ch/formation/formation-pairs-praticiens>. Consulté le 2.1.2015.
- NINACS W. A. 2008. *Empowerment et intervention : Développement de la capacité et de la solidarité*. Québec : Les presses de l'Université Laval. In Passerelles Vol. 1. N°1 – juin 2009. http://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_passerelles/documents/Vol1_No1/Compte_rendu_Ninacs1.1.2009.pdf. Consulté le 16 janvier 2015.
- OFS. 2008. *La population de la Suisse 2008*. Neuchâtel : DFI. 16 pages. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/.../publ.Document.125302.pdf. Consulté le 5.1.2015.
- OFS. 2008/9. *Santé des personnes âgées vivant en établissement médico-social*. Enquête sur La santé des personnes âgées dans les institutions 2008/09. Neuchâtel : OFS Santé 14-1210-1200. http://www.ovs.ch/data/documents/news/Sante_personnes_agees_CH_24.09.12.pdf. Consulté le 5.1.2015.
- OFS. 2012. *Actualité Santé. Statistiques des institutions médico-sociales*. La situation des personnes handicapées en institution, en Suisse. Admin.ch. Neuchâtel. 11.2012. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/.../publ.Document.165286.pdf. Consulté le 6.12.2014.
- OFS. 2014. *Ecole obligatoire – données détaillées – degré primaire et secondaires I – Aperçu*. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_ruebersicht.html. Consulté le 5.1.2015.
- OVERBLOG. 2014. *Peinture aborigène d'Australie et d'Inde, art tribal contemporain*. <http://www.peintureaborigene.com/2014/08/art-aborigene-d-australie-grenoble-novembre-2014.html>. Consulté le 14.12.2014.
- PASINI W. 1991. *Eloge de l'intimité*. <http://www.psychologies.com/Bien-etre/Prevention/Hygiene-de-vie/Articles-et-Dossiers/Le-gout-des-autres-secret-de-longevite/7Empathie-intimite-et-complicite>. Consulté le 6.1.2015.
- PAUL M. 2008. *La pairémulation en question. Nouvelle forme, nouvelle pratique d'accompagnement ?* CREA Pays de la Loire – CCB – 23 mai 2008. <http://www.ccb-formation.fr/telecharger/Breves/Eclas/SyntheseMaclaPaul.pdf>. Consulté le 8.12.2014.
- PILLET A. 2013. « *Le pouvoir dans les organisations* ». Power Point du cours des HESBAC12. Sierre : Axiome Ressources et management. 15 pages.
- PILLET V. 2007. *La théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire*. ERES. Dialogue 2007/1 (N°75) page 7. Cairn Info. http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=DIA_175_0007. Consulté le 12.12.2014.
- POIRIER C. 2001. *Définitions et citations autour de la résilience*. Site qui répertorie les sources internet sur la résilience, Institut Universitaire de Formation des Maîtres Ecole Interne de l'université de Strasbourg. <http://perso.wanadoo.fr/resscom/ACTU/semin-div/24-11-00tousignant.htm>. Consulté le 10.10.2013.

PROVENCHER H. & al. 2011. *L'intégration de pairs aidants dans les équipes de suivi et de soutien dans la communauté : Points de vue de divers acteurs. Survol de l'étude et rapport sommaire*. Université de Laval Québec. Novembre 2011. 17 pages. <http://aqrp-sm.org/wp-content/uploads/2013/09/Pairs-aidants-rapport-sommaire.pdf>. Consulté le 20.10.2014.

PROVENCHER H. & al. 2012. *L'intégration de pairs aidants dans les équipes de suivi et de soutien dans la communauté : Points de vue de divers acteurs. Synthèse des résultats de l'étude*. Université de Laval Québec. Février 2012. 8 pages. <http://aqrp-sm.org/wp-content/uploads/2013/06/Pairs-aidants-synthese.pdf>. Consulté le 20.10.2014.

PSH2011. 2010. *Plan Stratégique Handicap 2011. Plan stratégique vaudois en faveur de l'intégration des personnes adultes en situation de handicap et de la prise en charge en structure de jour ou à caractère résidentiel des mineurs en situation de handicap*. Canton de Vaud : V7.01 Juin 2010. http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dsas/spas/RPT_PSH2011.pdf. Consulté le 05.01.2015.

REINERT J. M. 2013. *Les outils de la résilience, une force, un appui pour tous*. Conférence animation du 26 mars 2013. Croix bleue romande. 23 pages. http://www.cabinetdelavie.ch/130326_Croix-Bleue_pr%C3%A9sentation.pdf. Consulté le 10.10.2014

RYAN J. & al. 2012. *Aux sources de la peinture aborigène*. Musée du Quai Branly à Paris. http://www.quaibranly.fr/uploads/tx_gayafeespacepresse/MQB_DP_Aux_sources_de_la_peinture_aborigene.pdf. Consulté le 14.12.2014.

SCHULER D. & BURLA L. 2012. *La santé psychique en Suisse. Monitoring 2012*. Obsan Rapport 52. Neuchâtel : Observatoire suisse de la santé. Version corrigée du 3.5.2012. 96 pages. <http://www.cdt.ch/files/docs/908593c7a14c31522283b442f58354e6.pdf>. Consulté le 5.1.2015.

SIMARD G. 1989. *Animer planifier et évaluer l'action : la méthode du focus group*. Laval. Mondia http://www.er.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/too_fcq_res_fr.pdf. Consulté le 2.6.2013.

TESSARO W. 2008. *Interactions sociales et apprentissage*. Université de Genève, ITIC. TECFA. *Ressources pour les groupes de projets*. Dernières modifications le 5.11.2009. http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/interaction_sociale.htm. Consulté le 25.09.2014.

TOURNAY V. 2011. *Sociologie des institutions*. Paris : Presses Universitaires de France. Que sais-je ? Pages 3-8. <http://www.cairn.info/sociologie-des-institutions--9782130585565-page-3.htm>. Consulté le 4.1.2015.

ZIMMERMANN-SLOUTSIS D. & al. 2012. *Comparaison de la qualité de vie des personnes âgées vivant à domicile ou en institution*. Rapport Obsan 54. Neuchâtel : Observatoire suisse de la santé. 85 pages. <http://www.obsan.admin.ch/bfs/obsan/fr/index/05/publikationsdatenbank.html?publicationID=4933>. Consulté le 4.1.2015.

7. ANNEXES

7.1. Récits ou essais, avec témoignages d'anciens résidents

BARACCHI P. 2011. *Paolo, les deux pieds sur le guidon, l'histoire d'une vie*. Le Locle /CH : Editions G d'Encre. 45 pages.

FOURNIER A. 1971. *Le grand Meaulnes*. Paris : Fayard. 251 pages.

GUENARD T. 2005. *Quand le murmure devient cri*. Paris : Presses de la Renaissance. 213 pages.

GUENARD T. 2005. *Plus fort que la haine*. Paris : Collection J'ai lu. Paris. 221 pages.

JOLLIEN A. 1999. *Eloge de la faiblesse*. Paris : Editions du Cerf. 101 pages.

JOLLIEN A. 2002. *Le métier d'homme*. Paris : Seuil. 90 pages.

JOLLIEN A. 2006. *La construction de soi*. Paris : Seuil. 182 pages.

7.2. Films significatifs en lien avec la recherche

BECKER J. 1995. *Elisa*.

Film dramatique avec Vanessa Paradis. Une adolescente de 17 ans, placée à la DDASS quand elle en avait trois, au moment du suicide de sa mère, part régler ses comptes. 115 mn.

CUARON A. 1995. *La petite princesse*.

Comédie dramatique qui se situe dans un internat à New York pendant la première guerre mondiale. 97 mn.

FORMAN M. 1975. *Vols au-dessus d'un nid de coucou*.

Drame psychologique avec Jacques Nickolson. Interné dans un hôpital psychiatrique, le héros accusé de viol sur mineure noue des amitiés avec d'autres pensionnaires qu'il pousse à la désobéissance. 133 mn, film interdit au moins de 12 ans.

JACQUE C. 1938. *Les disparus de Saint-Agil*.

Comédie dramatique avec Michel Simon. Dans un internat des choses étranges se passent la nuit et des enfants disparaissent. 97 mn en noir et blanc.

LEVINSON B. 1989. *Rain Man*.

Comédie dramatique avec Dustin Hoffman. Comment la rencontre entre deux frères dont l'aîné souffre de troubles autistiques permet à celui-ci de découvrir la vie en dehors d'une pension psychiatrique. 133 mn.

PARKER A. 1978. *Midnight express*.

Drame avec Brad Davis. L'histoire vraie de William Hayes, arrêté et emprisonné en Turquie en 1970, raconte son évasion au bout de 5 ans. 121 mn.

7.3. Tableau synoptique des anciens résidents

[illegible]

[illegible]

7.5. Extrait de notes de lecture

Note de lecture n°2 du 2014.04.17

Poirier P. 2012. *Don et bientraitance. Mobiliser les ressources fragiles*
Lyon : Chronique sociale. Coll. Comprendre la société. 177 pages.

Philippe Poirier : éducateur spécialisé et diplômé de Paris 9-Paris
Mots clés : relationnalité, individualisation, vie de groupe, confiance

Page 53 : Le don constitue le socle de la relationnalité, il est au cœur des relations humaines par la dynamique des échanges qu'il permet et dont l'objet demeure le lien.

Page 54 : La relationnalité se nourrit du choix librement obligé d'entrer en relation avec l'autre. Elle s'intéresse à la richesse des gestes (actions, intentions, paroles) du quotidien sur lesquels se bâtissent les relations, elle s'empare des difficultés pour les transformer en autant d'occasions de réflexion et d'ajustement avec l'autre. L'opérationnalité du vivre ensemble constitue un des enjeux de la relationnalité qui associe une préoccupation relationnelle à la recherche d'un engagement concret dans l'action.

Elle constitue un point d'ancrage incontournable pour développer l'estime de soi et pour contribuer à celle de l'autre.

Elle aide à affronter les innombrables qui fragilisent le vivre ensemble, notamment ceux qui se dressent sur la route de la reconnaissance mutuelle et par extension de la reconnaissance sociale.

Page 59 : L'individualisation met l'accent sur l'importance de l'attention à soi et de notre besoin d'autonomie dans nos choix pour conduire notre vie, autrement dit notre liberté. Mais elle s'appuie sur notre responsabilité personnelle qui conditionne nos prises de position. Celle-ci intègre le principe que notre liberté a son pendant, l'obligation de l'attention à l'autre.

L'individualisation donne sa place à l'autre qu'elle reconnaît comme semblable, tandis que l'individualisme considère que la seule règle valable est le « chacun pour soi ». Ce qui a pour effet de se protéger de l'autre ressenti comme une menace potentielle. L'individualisme se caractérise ainsi par la liberté sans la responsabilité à l'égard de l'autre.

Chacun est aujourd'hui en mesure de bâtir son système de valeurs en s'appropriant son histoire, en engendrant des expériences relationnelles, des découvertes, des savoirs, en construisant son cheminement personnel avec une plus grande liberté.

Page 60 : Pour que l'individualisation se démarque véritablement de l'individualisme, nous devons reconnaître que l'attention à soi s'enrichit aussi du souci de l'autre.

Page 61 : Le groupe est le lieu par excellence où peut s'exprimer la relationnalité. Rien de tel que la vie de groupe pour faire l'apprentissage de la confiance, de la confrontation constructive, de la réciprocité d'engagement, de la responsabilité, du dialogue.

Page 65-66 : Communiquer ou dialoguer. Dans le décryptage des enjeux de communication, il faut distinguer l'intention des moyens. L'intention est l'élan communicationnel que des moyens techniques servent. Elle se caractérise par des expressions et des verbes tels que :

Que cherchons-nous, qu'espérons-nous, qu'attendons ou exigeons-nous, que souhaitons nous que la communication produise comme effets ?...

7.6. Extrait de notes de synthèse de document audiovisuel

Note de synthèse sur conférence n°2 du 2014.12.9

CYRULNIK B. 2013. *Mémoire et biographie.*

Conférence MAIF-Béziers-septembre 2013

<https://www.youtube.com/watch?v=cJNJY9CJrI>

Cyrulnik : Psychiatre, psychanalyste français

Thèmes : récit du traumatisme, passé, mémoire, moi, proximité affective

On a tous un récit de soi dans notre tête et on sait que c'est notre histoire et qu'elle est à nul autre pareil.

Mais comment fait-on pour raconter son histoire ?

Une mémoire de soi sans en faire un récit, une trace dans notre cerveau qui n'a aucun souvenir. La mémoire de soi commence avant les mots et quand les mots apparaissent, ils donnent une forme partageable du récit qu'on fait qui est une représentation de ce qui nous est arrivé, mais qui n'est pas forcément la vérité. La mémoire n'est pas le retour du passé, c'est la représentation de son passé.

Baudelaire : « c'est à la lumière du présent qu'on éclaire le passé et le vin du souvenir ».

Si je suis de bonne humeur, je vais chercher dans mon passé les images, les mots que je vais mettre en récit, pour vous l'adresser qui va donner une forme racontée, une histoire qui va donner une forme verbale à la manière dont je me sens aujourd'hui. Si je suis abattu, j'irai chercher dans mon passé d'autres souvenirs tout aussi vrai, des images, des mots, d'accablement, de désespoir, qui vont justifier la manière dont je me sens aujourd'hui.

Et pourtant, dans aucun des deux cas je n'aurais menti. Et pourtant j'aurais fait un récit, une autobiographie complètement opposée.

J'aurai cherché des histoires, des images, des mots vrais, des situations, des scripts, des scénarios (cinéma, un ensemble d'images, des séquences, des scènes d'images et de mots, qui comme au théâtre, comme au cinéma font une représentation, au sens théâtral du mot) le théâtre de moi, dans mon théâtre intime, je me joue la scène du héros que je crois que j'ai été.

Bonne humeur : héros glorieux et magnifique.

Mauvaise humeur : héros désespéré.

Je ne mens jamais même si je dis le contraire.

Se soumettre au passé c'est vivre prisonnier de sa mémoire.

Alors c'est un procédé fréquent, qui peut être littéraire, par la peinture, par la philosophie, par l'altruisme. On fait ce qu'on sait faire, c'est un procédé fréquent qui consiste à transformer son trauma en œuvre d'art. C'est remanié la représentation de ce qui nous est arrivé.

J'ai été bousculé par le malheur, je n'ai même pas été objet, en écrivant mon histoire, je redeviens acteur du théâtre intime, sujet de mon histoire. Je reprends en main mon monde intime. Beaucoup d'autobiographie ne racontent pas le malheur, mais la victoire sur le malheur. C'est une représentation de nous-même en héros blessé mais victorieux.

Récit = les choses signifiantes de ma vie.

J'ai 10 ans : autobiographie avec des objets au sens noble du terme, manufacturés par la main de l'homme = père, mère, fratrie, copain, chat

Mais bébé = sans mot, impossible de faire un récit de mon histoire...

7.7. Grille d'entretien

Grille d'entretien avec tutoiement

Introduction et mots d'accueil

Proposition d'un thé ou café

Temps prévu : 1h environ, présence d'un réveil

Demande du tutoiement/vouvoiement

Thème du mémoire HES : Les relations entre jeunes dans l'institution et ce que ça t'a appris sur toi (*le processus de résilience et les pairs-aidants*)

Ethique de l'entretien : Utilisation des informations (enregistrement audio avec garantie de l'anonymat/discrétion, analyse des données), consignes (expliquer l'usage de la grille d'entretien, possibilité pour l'interviewé, à tout moment, de stopper, poser une question, faire une remarque).

Confirmation de l'accord sur toutes ces conditions

Etat d'esprit ou émotion au début de l'entretien

1. Récit de vie (10 à 15 mn)

Avant pendant et après le passage en institution

Peux-tu décrire ta situation aujourd'hui (privé et professionnelle)

2. Interview (45 à 50 mn)

2.1. En quelques mots peux-tu me décrire les **circonstances** qui t'ont amené à être à... (*NDI*⁹²) ?

2.2. Quel est ton état d'esprit à l'entrée ?

(Statuts d'interne, pensionnaire... choix de venir ou non, mesure de placement)

2.3. Combien de temps y es-tu resté ? En quelles années ?

2.4. Quelle était ta **première impression des résidents** ? exemple

2.5. A travers tes souvenirs, pourrais-tu me décrire en quelques phrases une **semaine** à ... (*NDI*) ?

2.6. Comment ça se passait avec les **autres résidents** de l'institution ? puis après sur la durée ?

(*Nature des liens, entente/mésentente, indifférence*)

2.7. A propos de tes **ententes**

- Qu'est qui fait que tu t'entendais bien ou pas avec eux ?

2.8. Si tu cherches dans tes **souvenirs** :

- Quel est ton meilleur souvenir des résidents ?

- Quel est ton pire souvenir des résidents ?

2.9. En vivant le quotidien avec d'autres résidents, quelle genre de ressemblances/**similitudes** as-tu observé entre vous ? (*Prise de conscience, exemple*)

2.10. A propos des **relations** que tu avais avec les résidents :

- Parle-moi, stp, d'un exemple de conflit

- Parle-moi, stp, d'un exemple d'amitiés

- Avec les plus anciens résidents qui était à... quel genre de relation avais-tu ?

2.11. T'es-tu questionné sur les comportements des autres résidents ?

Quel questionnement ? Et pourquoi ? (*Exemple*).

- Qu'est-ce que cela t'a appris sur toi ?

2.12. Comment tu te situais par rapport au **groupe** ? (*Evolution sur la durée, accepté, rejeté, en marge, solitaire, indifférent*) (*exemple, émotion engendrée*)

2.13. Temps d'écoute/parole

- As-tu pu parler de ton vécu personnel (*parcours personnel de vie*) avec un ou plusieurs résidents ? A quel moment et comment ?

- Pour toi, as-tu connu des moments où tu as écouté le vécu personnel d'un autre résident (*parcours personnel de vie*) ? A quel moment et comment ?

⁹² Nom de l'institution

- 2.14. Pour toi, est-ce que ces moments d'écoute et de parole avec un autre résident t'ont aidé à mieux **comprendre ton histoire personnelle** ? (*formels et informels*)
- 2.15. Pourrais-tu me parler de ton **sentiment de confiance** au sein de l'institution, avec un ou plusieurs autres résidents ? (*exemple, évolution dans le temps*)
- 2.16. Avais-tu des **liens de confiance** avec un ou plusieurs autres résidents ? (*exemple*)
- 2.17. **Environnement psycho-affectif** :
- As-tu eu l'impression d'être soutenu psychologiquement dans l'institution ? Comment ?
 - Ou par un ou plusieurs résidents ?
 - Ou avec d'autres personnes ?
- 2.18. **Départ**
- Comment en es-tu parti ? (*circonstances, état d'esprit*)
- 2.19. Aujourd'hui, pour toi c'est quoi l'**estime de soi** ? (*Opinion favorable sur soi*)
- Comment vis-tu aujourd'hui cette estime de soi ?
 - Si tu compares avec ton arrivée à... ?
 - Pour toi, à quel moment tu as acquis une estime de soi ? Pendant que tu étais résident à ... (*NDI*) ou après ? Exemple
- 2.20. Aujourd'hui, pour toi, c'est quoi la **résilience** ? (*capacité à rebondir d'une situation douloureuse ou traumatisante et à se reconstruire*)
- 2.21. Aujourd'hui, as-tu gardé des **liens avec des résidents** qui étaient avec toi ? (*exemple et type de liens*)
- 2.22. Aujourd'hui que te reste-t-il de ton passage dans cette institution ?
- 2.23. Aujourd'hui si tu gardes un **souvenir** de l'institution, ce serait lequel ? (*pire et meilleur*)

Conclusion

- 2.24. As-tu envie d'ajouter quelque chose ?
- 2.25. Comment as-tu vécu l'entretien ?

Remerciements et mots de départ

7.8. Fiche d'observations de l'entretien

Nom : Prénom : Entretien n° Lieu : Téléphone :	Prénom fictif : Date : Heure : de h à h
--	---

Premier contact par l'intermédiaire de : Père Mère Autre personne :
Rappel téléphonique éventuel :
Résumé de la prise de contact par téléphone :
Gestuel de bonjour :
Apparence soignée ou pas :

Contexte physique de l'entretien (position physique, présence d'un tiers, état de santé) :

Ambiance de l'entretien (collaboration, ouverture, méfiance, inquiétude, stress) :

Posture assise de l'interviewé (Soumission, dominance, partage, rejet ou évitement) :

Expression faciale (regard, sourire, plissement de front, pincement des narines) :

Gestuelle (tronc, bras, mains, jambes, pieds) :

Gestes perturbateurs (d'auto-contact, contact avec autrui, réflexes-rougeur/sudation/tremblement/bouche sèche) :

Remarques en fin d'entretien :

Observations après-coup :

7.9. Extrait de retranscription n°1

Retranscription de l'entretien de [REDACTED]

Mardi 2 décembre 2014, 15h25

Récit de vie – page 1

Tendu, plisse le front, bras croisés, jambes croisées et regard fixe plongé dans mes yeux

Dans ma vie, j'étais assez compliqué avec des difficultés scolaires qui m'apportaient pas grand-chose. Ma maman qui m'aidait pour les devoirs jusqu'à 11 heures à peu près, 11 heures minuit le soir, que je devais reprendre le matin... Beaucoup de difficultés à apprendre et je m'en sortais vraiment pas... On faisait ensemble les devoirs, mais ça jouait pff... houais... pff... *Soupir... tapotements rapides de la main sur l'autre bras*

On va dire quoi, 7, 8 heures par euh... par heu... houais... à la fin des cours, à apprendre. Et le lendemain quand j'étais au cours, je savais d'jà plus rien... Donc on a essayé de me chercher, essayer de comprendre, mais... ça voulait vraiment pas... vrai... houais, ça voulait vraiment pas rentrer... La ben ça, houais, depuis le dé...but de ma scolarité...style en deuxième enfantine je l'ai redoublé par exemple... j'ai redoublé ma [REDACTED] qui est assez ... choquant ! On n'entend pas souvent ! Ouais y m'ont fait faire ct'année. Moi j'suis arrivé à [REDACTED] et on m'a fait redoubler, on m'a dit que j'avais déjà des problèmes à l'école... Quand j'suis arrivé en [REDACTED] j'ai dit que c'est bon j'savais tout... alors j'ai voulu partir après la deuxième journée d'école, puis au final, voilà, y z'ont déjà évalué sur ça. Y z'ont dit que c'était déjà pas normal... Après j'ai continué mon cursus. Après la [REDACTED] j'ai attaqué [REDACTED], j'avais redoublé ma [REDACTED] *Bouche sèche*

[REDACTED] on m'a dit que j'étais un gamin... un peu perturbateur... que ça allait vraiment pas jouer dans ma scolarité. On m'a traité, un jour on a fait par exemple, donc une, euh, une promenade d'école, j'ai rencontré un clochard. Je lui ai dit : « Bonjour monsieur ! », comme on nous éduque dans les écoles, et on m'a dit, euh... j'comprends pas votre fils salue les clochards, par exemple. Et qui était vraiment illogique ! Après ça, y a eu d'autres complications, y m'ont r'trouvé des TEG (Travaux d'intérêt général) j'ai fait des cours d'appui. J'ai fait euh... la moitié euh... de mon année [REDACTED] j'ai fait des **cours d'appui**, qui étaient, voilà quand on est jeune on comprend pas vraiment ce qu'on fait. On fait pour faire, pis on comprend pas vraiment c'qui nous arrive. Alors j'ai continué comm'ça... après, j'ai été au cycle.

Décroise les bras Au cycle, ça s'est toujours bien... débrouillé comme chaque année, au... départ de... on fait toujours au moment de ... y a des semestres, au début de l'année, Noël. Là je m'en sortais bien. Parce que moi dans mon optique j'étais content parce que j'savais qu'on allait arriver à Noël et mes parents allaient me gâter si... j'faisais des mauvaises notes et ça... on m'allait pas, on me donnait des cadeaux de Noël et ça. Depuis que Noël, et chaque année dans toute ma scolarité, dès que Noël était passé ça régressait, en fait, et de plus en plus. Disons on comprend pas, y fait des bonnes notes, puis là bien sûr, ça joue pas. *Recroise les bras* Après on a essayé ... là... là j'avais redoublé [REDACTED] aussi (*ton de voix presque inaudible*) qui était, voilà, mes notes sont pas très favorables, ça allait ...ben... des mathématiques à 2½ à 1½, ça allait, disons... qu'si je faisais un 4-5 ça c'était majestueux, quoi, 4-5 c'est pas formidable ! Et, après ça, on a fait mon cursus scolaire jusqu'à ma... [REDACTED] ça j'avais [REDACTED] ans (*marmonne pour compter*)

... J'avais [REDACTED] ans ! On m'a... là on... justement on m'a dit que ouais, fallait vraiment pas que je continue dans une euh école avec tous les jeunes...

7.10. Extrait de retranscription n°2

Retranscription de l'entretien de [REDACTED]

Samedi 6 décembre 2014, 10h05

Récit de vie – page 1

Détendu et bras ouvert, jambes croisées, tronc bien droit.

Je m'appelle [REDACTED], je suis né [REDACTED]. Je vis jusqu'à l'âge de trois ans et demi, dans cette ville en famille.

J'ai [REDACTED], mon père est [REDACTED], ma mère a fait un apprentissage de vendeuse en chaussures d'abord puis de commerce puis elle devient comptable elle-même mais non diplômée. Mes parents se marient à [REDACTED]. Je viens de naître, à ce moment-là ma mère se bat contre la maladie qui va durer jusqu'à ce que j'ai environ trois ans ou je me retrouve dans un petit internat ou je fugue à plusieurs moments. Ce que j'ai oublié c'est que mon père est [REDACTED] fils. Donc, à travers ça je porte la responsabilité de l'aîné de la descendance qui va porter le nom de la famille. Mon père est très fier d'avoir un fils, il saute de joie, c'est extraordinaire et dès que je salue le moindre bruit tout le monde doit se taire pour écouter ce que le fils va dire. Je suis en gros je suis le roi de la famille. Tout de suite, évidemment [REDACTED] développent une jalousie par rapport à ça, une jalousie tout à fait légitime d'ailleurs [REDACTED] se taire chaque fois que je vais prendre la parole. J'ai les plus beaux cadeaux, j'ai les plus beaux morceaux à table. Ma mère, en mère poule, elle est aussi extrêmement fière du coquelet qu'elle a pondu, ce qui ne fait que renforcer la jalousie de mes [REDACTED] *Attitude calme mais regard qui balaie la pièce.*

Mon père est un homme très autoritaire, il est [REDACTED] mariage, mais [REDACTED]. Ma mère n'y prête pas attention. Elle est elle-même née d'un père très autoritaire et d'une fratrie qui est constituée de personnes à fort caractère, Tous l'exploitent c'est un peu le souffre-douleur, un peu la Causette de la famille, la Cendrillon avant le Prince Charmant. *Voix posée.* Avant mes quatre ans, en octobre [REDACTED], mon père qui a créé une [REDACTED] décide d'ouvrir un bureau à Lausanne, ce qui fait qu'il commence à faire des aller-retour entre [REDACTED] qui est une ville en pleine expansion l'attire énormément puis il décide d'ouvrir [REDACTED]. Jusqu'au moment où toute la famille déménage à [REDACTED]. *Regard direct posé dans mon regard* Je m'excuse mais j'essaie d'être le plus chronologique. [REDACTED], on s'installe dans un immeuble tout à fait neuf et très très beau pour l'époque en tout cas. [REDACTED] occupe une chambre seule, je suis dans l'autre chambre avec [REDACTED] et puis quand j'arrive vers 5-6 ans, environ, mon père décide que c'est moi qui doit avoir la chambre seule, donc cela génère d'autres jalousies. *Mains se croisent.*

Mais en même temps, à 5-6 ans je commence à me comporter plus comme un bébé mais comme un garçon, un garçonnet qui aime plutôt les jeux de bricolage, les voitures, je commence à affirmer mon identité de garçon et ça commence à générer des conflits entre mon père et moi, c'est-à-dire mon père développe quasi immédiatement une rivalité agressive à mon égard et à partir de là la relation entre lui et moi devient très difficile. *Regard qui part vers la fenêtre comme pour chercher quelque chose dehors.* Mon père est un homme qui a peur des femmes. Il a aussi des attitudes [REDACTED] et donc il méprise [REDACTED], il les engueule. Il a aussi des attitudes [REDACTED]. Quand moi j'ai [REDACTED] en a 10 et évidemment [REDACTED], ...

7.11. Langage non verbal utilisé lors des entretiens

Voici les soupapes de sécurité apparues soudainement par les interviewés :

8. visage : souriant, triste, plissement du front, pincement des narines
9. le regard : fixe, lointain, balaye le sol en accéléré, en l'air à travers la fenêtre vers le ciel
10. la bouche : rictus vers le bas, sourire, demi-sourire, moue
11. tonalité de la voix : mate, basse, inaudible, ralenti, forte, tonique, sereine, posée
12. façon de parler : silence, rapide, insiste sur certains mots,
13. sons : soupir, rire gêné, rire
14. mouvement de la tête : en arrière, secouée lentement, en biais, hochement,
15. mouvement du tronc : vouté, raidi, de biais, de profil
16. mouvement des bras : tendre le bras pour reprendre du café, croiser les bras
17. mouvement des mains : comprimer les doigts,
18. mouvement des jambes : agitation, croisement
19. mouvement du pied : martèlement du talon au sol
20. pous : accéléré (visible sur le front, la tempe)
21. Contact corporel : se toucher le visage, les cheveux, le bras, le genou, se frotter le visage,
22. Réflexes : rougeur, sudation, tremblement et bouche sèche.

S'ajoutent à cette longue énumération, certains changements dans la posture assise de l'interviewé qui se tasse ou se redresse, ou bien encore se recule soudainement.

Illustration de la couverture :

Tableau de R. TIGER, *Perentie man*, de la communauté d'Amata / Australie, 140 x 124 cm. (Overblog. Peinture aborigène, 2012)

Les peintures aborigènes décrivent des histoires de vie en unissant, de manière dynamique, passé, présent, futur. Cette conception aborigène organise une représentation picturale des êtres humains et de leurs règles sociales en racontant les liens et les obligations entre les membres d'une communauté. Les motifs claniques utilisés codifient, par des symboles, l'environnement terrestre et céleste, évoquant le monde minéral, végétal et animal (Ryan J. et al.2012).